NEGRITUD y ACADEMIA

Trayectorias, experiencias, construcciones epistémicas y pedagógicas

Sonia Viveros Padilla • Roberto Borges • Nevis Balanta Castilla
Palmira Ríos González • John Antón Sánchez
José Enrique Juncosa
(*Coordinadores*)

Universidad Politécnica Salesiana

Negritud y academia. Trayectorias, experiencias, construcciones epistémicas y pedagógicas

Sonia Viveros Padilla
Roberto Borges
Nevis Balanta Castilla
Palmira Ríos González
John Antón Sánchez
José Enrique Juncosa
(coords.)

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

VIVEROS PADILLA, S., BORGES, R., BALANTA CASTILLA, N., RÍOS GONZÁLEZ, P., SÁNCHEZ, J. A., and JUNCOSA, J. E., eds. *Negritud y academia*. Trayectorias, experiencias, construcciones epistémicas y pedagógicas [online]. Quito: Editorial Abya-Yala, 2024, 436 p. ISBN: 978-9942-69-900-8. Available from: https://books.scielo.org/id/vt4f9. https://doi.org/10.17163/abyaups.98.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento 4.0.

NEGRITUD Y ACADEMIA

Trayectorias, experiencias, construcciones epistémicas y pedagógicas

Sonia Viveros Padilla, Roberto Borges,
Nevis Balanta Castilla, Palmira Ríos González,
John Antón Sánchez y José Enrique Juncosa
(Coordinadores)

NEGRITUD Y ACADEMIA

Trayectorias, experiencias, construcciones epistémicas y pedagógicas

ABYA YALA

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA ECUADOR

FUNDACIÓN DE DESARROLLO SOCIAL Y CULTURAL AFROECUATORIANA

2024

NEGRITUD Y ACADEMIA

Trayectorias, experiencias, construcciones epistémicas y pedagógicas

Sonia Viveros Padilla, Roberto Borges, Nevis Balanta Castilla, Palmira Ríos González, John Antón Sánchez y José Enrique Juncosa (Coordinadores)

© Autores: Juan Montaño Escobar, John Antón Sánchez, Joshua Montaño Paredes, Jorge Fidel Mosquera Mosquera, Narcisa Medranda, José Enrique Juncosa, Nevis Balanta Castilla, Maricel Mena-López, Diana León, Macário, Roberto Carlos Da Silva Borges, Samuel Oliveira, Lorena Ardito, Solange Aparecida Nascimento, Joselina da Silva, Beatriz Pimentel, Marta Gomes, Alejandra Lisbeth Delgado Gangula, Tatiana de Lourdes González Sampedro, Ana Márquez, Katherine Chalá Mosquera, Alison Pabón Tadeo, Génesis Anangonó, John Thomas III, May Romero y Alexander Ortiz Prado

1era. edición:

© Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
P.B.X. (+593 7) 2050000
e-mail: publicaciones@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

© Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de Octubre N24-22 y Wilson, bloque A
Teléfonos: (593 2) 250 6267 / (593 2) 396 2800
e-mail: editorial@abyayala.org.ec
abyayala.org.ec
Quito-Ecuador

La Red de Universidades para los Estudios y Cátedra sobre Afrodescendientes en América

Fundación de Desarrollo Social Afroecuatoriana AZÚCAR
Calle Destacamento Casacay N64-26 y Nazacota Puento
parroquia Cotocollao, sector La Ofelia - Quito - Ecuador
Teléfonos: (593 2) 500 4840, (593 2) 995888321
e-mail: info@azucarfundafroec.org - pielafricana968@gmail.com

ISBN Abya-Yala impreso: 978-9942-46-098-1
ISBN Abya-Yala digital: 978-9942-46-099-8
ISBN UPS impreso: 978-9978-10-999-1
ISBN UPS digital: 978-9942-699-00-8

DOI: https://doi.org/10.17163/abyaups.98

Edición, diseño, diagramación e impresión: Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador

Tiraje: 300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, diciembre de 2024

El contenido de este libro es de exclusiva responsabilidad de los autores y las autoras.

Índice

Prólogo
Sonia Viveros Padilla, Roberto Borges, Nevis Balanta Castilla, Palmira Ríos González, John Antón S. y *José Enrique Juncosa* 9

Primera parte
ANÁLISIS TEÓRICO-CRÍTICOS

Cinco momentos epistémicos en la historia del pueblo afroecuatoriano
Juan Montaño Escobar 15

Negritud y academia. Disputas antropológicas y debates ilusorios
John Antón Sánchez 27

Aparición y desarrollo del concepto negritud en el ensayo afroecuatoriano del siglo XX
Joshua Montaño Paredes 53

El eurocentrismo. Herencia colonial del sistema educativo colombiano
Jorge Fidel Mosquera Mosquera 81

Afrodescendientes y la educación superior en Ecuador. Un desafío de inclusión y equidad
Narcisa Medranda 91

El giro *anti*-racista en la educación superior. Caminos desde la Negritud
José Enrique Juncosa 115

Algunas ideas sobre el abordaje de lo negro y lo afrocolombiano en contextos académicos colombianos en Ciencias Sociales
Nevis Balanta Castilla 141

Etnicidad y género en las ciencias de la religión
Maricel Mena-López 171

Los afrodescendientes hacemos derecho
Diana Salomé León Bernardo 199

Segunda parte
MEMORIA, CASOS Y EXPERIENCIAS

Zózimo Bulbul. Transgresión histórica, memoria y enfrentamientos en la lucha antirracista de Brasil
Macário, *Roberto Carlos Da Silva Borges* y *Samuel Oliveira* 213

Lucrecia Panchano. Una poética cimarrona
Nevis Balanta Castilla 231

¿Feminismos "amefricanos"? Trayectorias políticas e intelectuales de Lélia Gonzalez y Alicia Camacho durante la década de 1980
Lorena Ardito 247

Narrativas decoloniales. La construcción de otras espacialidades en la recepción de académicos indígenas y quilombolas en la Universidad Federal de Tocantins
Solange Aparecida Nascimento 279

Tres doctoras negras/tres países. Reto epistémico en el posgrado
Joselina de Silva 295

Escribivencias intergeneracionales. Desafíos, deseos y encuentros en el camino de las mujeres negras en PPRER (Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais)
Beatriz Pimentel y *Marta Gomes* 313

Maternidad vs. formación doctoral. Una investigación a las mujeres afrodescendientes del valle del Chota y el estudio doctoral
Alejandra Lisbeth Delgado Gangula y Tatiana de Lourdes González Sampedro 331

Pedagogía cumbista. Una propuesta para el protagonismo infantil de niñeces y juventudes afrovenezolanas. Andares comprometidos entre universidad-comunidad
Ana Márquez 343

Caminos cimarrones. El Centro de Investigación de Estudios de África y Afroamérica de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPIAW) y su contribución a la resistencia epistémica desde las mujeres afrodescendientes
Katherine Chalá Mosquera, *Alison Pabón Tadeo* y *Génesis Anangonó* 369

Una aproximación a las HBCU (*Historically black colleges and universities*) de los Estados Unidos y su relación con América Latina
John Thomas III 389

Conflicto armado, racismo y división sexual del trabajo de las mujeres negras de Colombia en el Pacífico y el Atlántico
May Romero 407

"Una fatal profecía me niega la bienandanza". Extractivocracia, imaginario social e identidad étnico-racial en el cantón Esmeraldas, Ecuador
Alexander Ortiz Prado 415

Prólogo

Sonia Viveros Padilla
Fundación de Desarrollo Social y Cultural Afroecuatoriana Azúcar

Roberto Borges
Asociación Internacional de Investigadores Negros de América Latina y El Caribe (AINALC)

Nevis Balanta Castilla
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Palmira Ríos González
Universidad de Puerto Rico

John Antón S.
Instituto de Altos Estudios Nacionales
Universidad Amawtay Wasi-Ecuador

José Enrique Juncosa
Universidad Politécnica Salesiana

La Fundación de Desarrollo Social y Cultural Afroecuatoriana AZÚCAR; la Red de Universidades para los Estudios y Cátedra sobre Afrodescendientes en América-Ecuador; las carreras de Antropología, Filosofía y Educación y Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana, realizaron la convocatoria internacional de artículos que integran este tomo monográfico en el marco del Decenio Internacional para los afrodescendientes (2015-2024) y como respuesta a la iniciativa surgida del conversatorio realizado en julio de 2023 por las mismas instituciones.[1]

1 Conversatorio Negritud y Academia, en el marco del Día Internacional de las Mujeres Afrodescendientes, Universidad Politécnica Salesiana, 20 de julio de 2023. https://bit.ly/3ZvFbAq

En América Latina, a pesar de los correctivos que impulsan las políticas de cuotas y otras medidas que buscan favorecer el ingreso y permanencia de la población afroamericana en las universidades, la realidad muestra bajísimos niveles de inclusión de estudiantes, docentes, personal y autoridades pertenecientes a los pueblos afrodescendientes y, en general, para los pueblos y nacionalidades indígenas. En Ecuador, por ejemplo, las cifras de inclusión de estudiantes son dramáticas y los afrodescendientes sintieron en mayor medida que otros pueblos y nacionalidades el impacto de las crisis sociales provocadas por las políticas neoliberales y por el COVID-19 al ser el único que registró descenso en la matrícula y altos índices de abandono. En efecto, para el periodo 2015-2020, el total de matriculados afrodescendientes en el sistema de educación superior de Ecuador pasó de 29 156 a 20 361 estudiantes afrodescendientes de grado y posgrado.

Por otro lado, la experiencia vivida nos otorga evidencia palmaria sobre la casi ausencia de hombres y mujeres afrodescendientes en puestos administrativos universitarios de medio y alto rango, así como en los organismos de co-gobierno universitario. Asimismo, es un hecho la muy escasa receptividad e impacto de sus saberes, pedagogías y metodologías colectivas en las políticas asumidas institucionalmente para la docencia, investigación y vinculación con la colectividad.

Esos saberes y prácticas deben bregar para alcanzar un lugar, casi siempre marginal y subalternizado, y el racismo académico los considera, en el mejor de los casos, objetos de conocimiento antes que recursos para pensar y diseñar una academia distinta y diversa. Esta cuasi ausencia de los afrodescendientes, de sus mundos y saberes en la academia apunta a un diagnóstico mucho más profundo y debe ser leído tanto como expresión de la desigualdad estructural de las sociedades latinoamericanas y signo de la negación de su existencia.

Por ello, los objetivos de la convocatoria apuntan a enriquecer la comprensión de la situación de los pueblos afrodescendientes, de sus saberes colectivos y experiencias pedagógicas y también de sus trayectorias en

la academia latinoamericana; fortalecer los derechos por una educación superior intercultural y enriquecer las prácticas de autoafirmación y antirracismo académico. Las contribuciones contemplarían, además del ensayo y el artículo académico, una diversidad de géneros de escritura capaces de captar experiencias vividas tales como estudios de caso, la sistematización de experiencias, narrativas, testimonios, etc. Los temas sugeridos fueron los siguientes: epistemologías, pedagogías y metodologías afrodescendientes para la educación superior; reportes reflexivos de experiencias; propuestas y análisis de políticas públicas de educación superior interculturales, historia y memoria, entre otros posibles que los autores consideren relevantes para los objetivos de la convocatoria.

La convocatoria se abrió en julio de 2023[2] y los últimos artículos fueron recibidos en julio de 2024. El resultado final está conformado por 22 contribuciones provenientes de los siguientes países: Colombia, Brasil, Chile, Ecuador y Estados Unidos. Sus autores son, mayoritariamente, académicos y académicas afroamericanas de diversos espacios dentro del movimiento afroamericano; también, autores enrolados en la organización comunitaria. Los artículos fueron organizados en este volumen según dos secciones de límites borrosos e imprecisos.

En la primera parte (*Análisis Teórico-Críticos*) los artículos dan cuenta del resultado de la siguientes tareas: identificar históricamente los presupuestos epistémicos afroamericanos inscritos en su experiencia histórica y establecer las relaciones entre poder y conocimiento; rastrear el concepto de Negritud, por ejemplo, a través de la literatura; proponer lineamientos de fondo para una Educación Superior inclusiva, equitativa y antirracista; y, por último, aproximaciones críticas al eurocentrismo académico, a las prácticas de conocimiento académico en torno al abordaje de lo negro en las ciencias sociales, al tratamiento de la etnicidad y el género en las ciencias de la religión, y de qué manera los afrodescendientes contribuyen al derecho desde sus reivindicaciones. Las contribuciones de la segunda parte (*Memoria, casos y experiencias*) proponen pensar

2 Ver los detalles de la convocatoria en https://bit.ly/3ZNPXDq

las relaciones entre Negritud y academia desde registros y trayectorias biográficas como también de experiencias y estudios de caso anclados en escenarios comunitarios y de aprendizaje.

Los coordinadores
Quito, 16 de diciembre de 2024

Primera parte
ANÁLISIS TEÓRICO-CRÍTICOS

Cinco momentos epistémicos en la historia del pueblo afroecuatoriano

Juan Montaño Escobar
axe58@yahoo.es
https://orcid.org/0000-0002-3003-3634

Las negaciones que yacen en el imaginario
colectivo navegan en un mar de contradicciones propias
de una sociedad racista y poscolonial.
Al afroecuatoriano solo se le tiene en cuenta
cuando se trata de su participación en el deporte,
en especial en el fútbol, donde ha tenido
una visibilidad destacada.
Afroecuatorianos: reparaciones y acciones afirmativas,
John Antón Sánchez[1]

Introducción

Un día de aquellos cuando la escuela formal no perturbaba aquellos saberes adquiridos en casa o escuchado en conversatorios de nuestros mayores y nuestras mayoras, mi niñez no creía en la naciente y creciente jerarquía de los saberes diferenciadores. Aquello diferenciación vendría después y por respeto a la palabra magisterial en escuelas y colegio secundario. Crecíamos con el idioma rápido para atender indicaciones, cumplir con el mandado o la distinción de los cruces idiomáticos que nunca nos parecieron palabras chistosas. Eran nuestras palabras porque eran dichas por la gente mayor en sus narraciones épicas y en los relatos de *Tío Tigre y Tío Conejo*, del *Compadre rico y el compadre pobre*, los encuentros de la gente con los personajes mitológicos afropacíficos y las lecciones de ética. También fueron esos días de comunicación sin los estorbos aduaneros del

1 Repositorio Universidad Nacional: https://bit.ly/45ecPgf

diccionario de la RAE, porque se estaba al "natural", como decía la llamada *gente culta*. O quizás porque nadie quería usar el *habla fina* de la burguesía de los clubes sociales, se prefería el habla espesa y rebelde de los clanes de pibes; el barrio prevalece, aunque no siempre. En esas estábamos. Al banano se lo llamaba *mampora* (un derivado del bantuismo de *mbora*); no nos molestaba la designación de *bemba* en lugar de labios; distinguíamos la canoa (palabra proveniente del taino) del *bongo* la misma embarcación pero con nuestra designación; a quien no estaba informado se le ilustraba sobre el estado de la fruta si aún no era comestible a satisfacción, porque estaba *viche* o *biche* (no aún alcanzaba el punto de maduración); los viejos no fumaban tabaco en pipa sino en *cachimba*; crecimos oyendo llamar *chimbo* a lo falso o *chimbador* a quien estorbaba con su inutilidad; ahora sé que la *marimba* reinventada por acá es el resultado de unos procesos epistémicos de las comunidades afropacíficas colombo-ecuatorianas.

Moja[2] (1)

La metodología para la acumulación de riquezas de los Estados europeos, en los siglos posteriores al siglo XV, aún es la misma. Obtener más con menos. Y si no con menos fuerza de trabajo con técnicas compensatorias para incrementar la producción de lo que sea; el fin primario era la acumulación de riqueza de los grupos gobernantes y su transformación en poder político, dentro del país y más allá de las fronteras. O sea convertirse en potencia dominante y mandate. La hegemonía imperial fue erigida para que durara una eternidad. Más trabajo (W) en menos tiempo (t), aumenta el valor del objeto y mantiene la subjetividad de la supremacía nacional. W>t=acumulación. Las colonias debían obligatoriamente abastecer de riquezas al Estado colonizador, sin importar el gasto mortal cuantificado de personas mecanizadas como irredentas fuerzas de trabajo. Para despersonalizar a quienes eran obligados al máximo rendimiento inventaron repertorios deshumanizadores mediante la religión cristiana, el conjunto de

2 'Uno' en swahili. Todos los encabezados numéricos (dos, tres, cuatro, cinco) están en este idioma.

las artes educó en el desprecio a quienes eran sus vecinos y con lo anterior hicieron catálogos fisonómicos para la perpetuación del atesoramiento de la fuerza de trabajo. Se había inventado el racismo como negación absoluta de quienes eran conquistados, colonizados y concienciados de una ficticia inferiorización. En una frase se resume: "el racismo se basa en una relación fantasmática con el cuerpo" (Le Breton, 2002, pp. 75-76).

Karl Marx precisa el relato:

> El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de vida social, político y espiritual en general. No es la conciencia de los hombres la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia. (Marx, 1989, pp. 7-8)

Los grupos sociales europeos beneficiarios directos de la *producción de vida material* de la gente esclavizada o en situación esclavizante fundamentaron la prolongación indefinida de su aprovechamiento en la creación del racismo, un elaborado condicionante epistémico de la vida social de la gente africana (colonizada) y la gente europea (colonizadora). La división sustentada y demorada entre el Ser humano y el no Ser humano.

¿Y si la cultura crea la conciencia (social o cultural)? Al conquistado-colonizado se le introdujo en un modo de producción de riquezas ajenas por sometimiento ideológico forzado, pero degradando su Ser social-cultural para dañar indefinidamente su conciencia, es decir, de percepción constructiva de su humanidad implícita. La propia, individual, y aun la colectiva, sin embargo, prolongadas a perpetuidad por la herencia cognitiva en resistencia. Vale indicar que toda actividad cultural, hasta convertirse en producto estético o científico, incorpora el resultado de las muchas catálisis cognitivas de las comunidades, por creatividad o por recepción satisfaciente del resultado de aquella. La conquista-colonización pretendió trastornar estos procesos epistémicos con el veneno de su propia episteme. Aquello tuvo éxito parcial, aunque prolongado por siglos, en la imposición hegemónica. Sin olvidar las intervenciones militares con todas las consecuencias trágicas y de exterminio.

En la esclavización, ya se dijo, la preminencia absoluta no era de la fuerza de trabajo sino el conjunto de conocimientos favorables a mejorar la productividad, más aún si el objetivo principal era la acumulación de riquezas. Las personas africanas fueron esclavizadas más que por la *fuerza bruta*, por la abundancia epistémica acumuladas en determinadas áreas de enorme utilidad en el naciente capitalismo, por ejemplo, minería, agricultura y medicina. La apropiación de la fuerza física de las personas esclavizadas era básica, pero más importante fue aquello se tenía como energía cerebral para la hegemonía económica de los Estados europeos de aquellos siglos. El esfuerzo corporal era apreciado hasta la eliminación física definitiva de la persona esclavizada, pero se preservaba aquellos cuerpos por la utilidad de sus conocimientos y saberes. Además sus portadores tenían mayor demanda y valor monetario. Fue la ley, no escrita, de la selección epistémica. España, Inglaterra, Portugal, Holanda (hoy Países Bajos), Francia, Bélgica, entre otros, crecieron económicamente por esa ley ficticia y muy bien aprovechada en su prodigalidad real.

En África y en América despojaron a las comunidades de sus tierras, como factor consolidado de producción, y de sus territorios, como factor del relacionamiento múltiple de la Vida en común, las personas no están (no estamos) por fuera de la cooperación orgánica con la naturaleza. Para cumplir con ese destino hay que conocer (estructuras organizadas, composiciones bioquímicas-biofísicas) y saber (sostener el relacionamiento respetuoso). Una episteme no solo cientificista, mas también civilizatorio, con toda la carga cultural inevitable. Entonces, ocurrió la desposesión forzosa de la territorialidad de las comunidades negras e indígenas (espacio físico + espacio cultural) y continuar decididamente la extracción y acumulación de riquezas y la construcción del sistema económico capitalista.

Mbili (2)

La derrota de los cuerpos y las mentes africanas, el traslado forzado desde sus territorialidades a Europa y América; el máximo aprovechamiento de su fuerza de trabajo; y el borrón definitivo de sus Seres. Ese

fue el inicio de la supresión perentoria de sus humanidades con todos significados y significantes, es decir, continuar en el tiempo la transformación desfigurativa por la dogmática jerarquización epistémica de la gente europea. Y partiendo de la elite reinante o gobernante alcanzaba a súbditos o gobernados. Victimarios y víctimas; opresores (y sus sirvientes) y oprimidos en las dos orillas geográfica y humanas. La batalla más allá del combate corpóreo y de la rebeldía natural e implícita en cada instante mínimo, estaba ese derecho inalienable al Ser.

La colectividad y el individuo negros, en sus instantes de resistencia, debieron todos los días, al amanecer y al anochecer, amainar los malos vientos de su crisis ontológica. Era el cansancio eterno del cual retornaban porque al no-Ser solo habitaban en ese espacio y en ese tiempo puntuales, porque cualquier reposición de vigor debía consumirse en lo ya establecido: la producción de mercancías. Aunque mujeres y hombres esclavizados también eran mercancías que producían aquello que fuera menester. Y eso que sus resistencias cimarronas por todos los medios necesarios, sus huidas a los palenques o la compra de sí mismos tenían admisión de las luchas anticolonialistas e independentistas. Sin embargo, la mayoría aún esclavizada tenía doble valoración en la economía política: *valor de uso* y *valor de cambio*.

Por las vías que fueran, las comunidades negras conocían de las resistencias políticas y armadas, en otras geografías de esclavitud, aquella información debió constituirse en soporte anímico y confirmación que lo imposible no era tal. Es posible que cuando supieron del triunfo de la lucha cultural anticolonialista y por un republicanismo antirracista de las comunidades haitianas el primer día de enero (jamás pudo ser en otro día) de 1804. Nacía un Estado, muy distinto a aquellos de los europeos e inclusive al creado por la revolución francesa entre el 5 de mayo de 1789 y el 9 de noviembre 1799. El Abuelo Zenón, voz autorizada por la memoria histórica y la Ancestralidad afropacífica, deja este renglón:

> El Territorio Región del Pacífico es la tierra donde, contra nuestra voluntad, nos trajo la ambición de los otros. Pero también es la tierra nueva, la tierra donde nos ancló el amor por la tierra madre que se quedó al otro lado

> del mar. Esto cientos de años antes que nazcan los Estados que ahora nos ordenen ser lo que nosotros por nuestra propia voluntad, nunca quisimos ser. (García Salazar y Walsh, 2017, p. 33)

Las grandes batallas comunitarias, las que tuvieron la pequeña grandeza de los individuos (mujeres u hombres), las infinitas para que los *muranes no se comieran el corazón (*García Salazar y Walsh, 2017, p. 27) al revés, para que prevaleciera el cimarronismo pensante y combativo. Ancestras y ancestros batallaron por el sagrado derecho a volver a Ser (principios ontológicos) y recomponer el Ser mediante conocimientos y saberes (fundamentos epistémicos).

TATU (3)

Fue viernes ese 25 de julio de 1851, en ese día por la mañana, el Gobierno de José María Urbina y Viteri hacía pública la manumisión de los esclavos, previa indemnización al esclavizador con una importante cantidad en pesos, la moneda de esos años. Comenzó la paulatina devolución de los portadores de la fuerza de trabajo a ninguna parte y sin ningún derecho, inclusive al del ordinario vivir que principió desde la nada para miles de mujeres y hombres de origen africano. La abolición de la esclavitud se cumplió el 6 de marzo de 1854. Era lunes y no fue festivo. Hay diferencia ontológica en aquello que descubren estas dos palabras: *'esclavitud' y 'esclavización'*. La esclavitud clásica comprometía la libertad de desplazamiento, la subordinación total a un individuo e imponía el aprovechamiento sin límites de la fuerza de trabajo de los esclavos, hombres y mujeres. La esclavización, a partir del siglo XV, y mucho más desde el XVI, fue en cambio la supresión definitiva de la humanidad de las personas mediante la racialización absoluta de esclavizador y esclavizado. La humanidad de cada persona o de cada nación de procedencia se complejizó porque fue clasificada mediante atributos religiosos, fisonómicos, geográficos y culturales en una raza. Y también la epistemología fue jerarquizada desde lo racial durante siglos. Aun si se auto liberaba el esclavizado o la esclavizada no eran objeto de ningún

derecho, su estado civil era muy precario. Ocurrió, sin excepción que no fuera para peor, en todos los países de las Américas.

¿Cómo llegaron ontológicamente, hasta esta fecha, las personas de origen africano esclavizadas? ¿Cómo volver a Ser? ¿Cómo recomponer el Ser? El Abuelo Zenón, voz plural de Ancestros y Ancestras, habla de sembrar. (Quienes siembran cosechan y si la siembra es cultivada con ciencias y saberes la cosecha será mejor). "Hablar de la siembra para el cuerpo y la siembra para la cabeza, dos siembras de naturaleza distinta aunque ambas se hacen en los espacios de territorio ancestral" (García Salazar y Walsh, 2017, p. 36). El Abuelo Zenón precisa que "sembrar para alimentar el cuerpo (procesos ontológicos) y para alimentar la cabeza (procesos epistémicos) [..] Hay todo un mundo en eso de alimentar el cuerpo, es todo un saber que se genera a partir del uso solidario y compartido de los dones de la montaña madre, lo que entendemos como el 'estar bien colectivo'" (García Salazar y Walsh, 2017, pp. 36-37). La biofísica circundante no era de materiales distintos al que constituían sus cuerpos en disputa, por aquello eran hijos e hijas de la montaña madre. No fue un territorio a conquistar, más bien fue una convivencia con la territorialidad. Las comunidades negras no estaban por fuera de ella ni de su configuración material y espiritual. Como otras veces volvía a encontrarse con un sentido profundo de sobrevivencia resumido de distintas formas, pero con igual significado: El bien común es el bien propio.[3] Es un concepto ubuntológico.

El Ser pierde su sustancia complementaria y diferenciadora con la montaña madre si no adquiere saberes o también los produce, utiliza, renueva y devuelve aquellos en porciones de vida a la territorialidad. "Los saberes de la cabeza en cambio se siembran para facilitar la vida del cuerpo, se heredan y se cultivan al interior del cristiano; todos son secretos por eso pertenecen al mundo de la cabeza" (García Salazar y Walsh, 2017, p. 37). Esas múltiples batallas no terminaron con la república, ni siquiera dio para un respiro. En la naciente sociedad ecuatoriana continuaba el

3 *Ubuhle obuvamile buyinto yomuntu siqu*, en zulú.

colonialismo y sus afectos y efectos, pero con otra bandera y otros gobernantes. Se incumplieron los compromisos bolivarianos y se multiplicaron las justificaciones para negar la abolición de la esclavización. La Ley de Abolición de la Esclavitud fue aprobada con una mínima mayoría en la Asamblea Nacional 19 votos a favor y 17 en contra.

El Estado ecuatoriano ilegalizaba el uso sin fin de la fuerza de trabajo de las personas de origen africano, pero no repuso ninguna condición de igualdad civil mediante el derecho republicano. Abandonados a su suerte debieron concertar (pactar) trabajo por comida, trabajo por un conuco, servidumbre por un techo incluía algún rincón de la casa grande o guardianía militar para el Gobierno de J. M. Urbina de Viteri. En las ciudades, pero en las comunidades negras continuó la construcción del volver a Ser donde se pretendía reducirlo hasta la insignificancia. El pueblo afroecuatoriano tenía destino y sus liderazgos tenían el encargo de continuar batallando por los alcances propicios y obligatorios del republicanismo. Las ideas liberales debieron ser asumidas por la mayoría de la gente negra y centenares se unieron a los ejércitos de peleaban por aplicarlas en la sociedad ecuatoriana. No pocas veces las rebeliones alfaristas tenían en las montoneras esmeraldeñas su principal contingente. La memoria histórica de las comunidades se recuerda que los derechos batallados debían significarse en tierra y libertad. Siembra de la cabeza para beneficiar al cuerpo. La libertad una aspiración ontológica y la tierra era el objetivo de ciencias y saberes de las vidas que nunca más debían faltarles.

NNE (4)

Toda historia está constituida por nuestros actos, breves y prolongados, a veces imprevisibles o previstos y no comprendidos, en espacios físicos y en un tiempo indeterminado. Por eso no hay pueblo sin Historia. Pueblos sin Ayer, sin importar la negación implícita o abierta de algunos grupos sociales y políticos. El ayer es *yenye nguvu na isiyokoma*[4] del pasado

4 'Dinámico' e 'incesante' en swahili.

hacia el hoy (el presente) de las comunidades; esta verdad se consume si se abandona la espiral heraclitiana por el círculo concéntrico. El *flow* de Heráclito así fue explicado por el Abuelo Zenón: "Referirse al ayer es importante, porque para nosotros es el tiempo cuando nuestros mayores sembraron en los territorios ancestrales las raíces culturales de los que somos ahora como pueblo afroecuatoriano". Son avances esenciales en la disminución de cualquier hostilidad a la sentida existencia de grupos humanos; también esos retrocesos solo beneficiosos para minorías sociales que pretenden abstraer en sí mismas la validez de la humanidad diversa. En su concentrada colectividad nacional siempre es veraz y único lo propio, pero en duda lo correspondiente a las demás naciones. Es racismo como soporte ideológico supremacista para continuar la acumulación de riqueza. A veces burdo, a veces refinado, pero efectivo para que carencias y privilegios se calculen en términos económicos. Tampoco se queda en los límites de sus pensamientos o en sus discursos internos, para nada, hacia fuera es expresión política unas veces disimulada, otras ofensivas y directas. De países coloniales a países (neo)colonizados. Del *norteño* dueño de la plantación a los *sureños* mayorales con faja presidencial. Nada más exacto que esta matemática de la subordinación vergonzosa.

Los relatos de los movimientos sociales y civilizatorios de las comunidades negras apenas se cuentan en episodios (resumidos por quienes escriben sobre la historia), pero su sapiencia filosófica de actividades revolucionarias convertidas en cotidianidad, de esas no se sabe. O lo sabe la institucionalidad académica menos arcaica. El *background* está en la memoria colectiva, porque se mortifica con los agravios históricos y se satisface con los triunfos indefinidos. La memoria colectiva es memoria epistémica, por eso es histórica (de nuestra Historia) y por eso no sucumbe a las trampas románticas de las remembranzas. Ni al olvido, porque los valiosos efectos adquiridos con aquellas causas son activos relatos al interior de las comunidades. O sus señas particulares y colectivas. La Historia, por encima o por debajo del empeño académico, es *axê* radical y componente ontológico de la cotidianidad personal y colectiva

de las personas afroecuatorianas. Y también afroamericanas. En fin, es su historicidad.[5]

La historia de la guerra civil en Esmeraldas (1913-1916) es remitida solo a los eventos bélicos, a la solitaria ejecución estratégica y operativa de Carlos Concha Torres, al ánima en extremo supeditada a los liderazgos liberales de los combatientes negros, mujeres y hombres; se resalta a la vez que se exaltan los momentos bélicos o sea los efectos, por trágicos y destructivos que fueran no dejan de ser menos importantes que las causas. La memoria colectiva dice que la causa principal fue por tierra y libertad. O ser por volver a Ser donde se les negó ese derecho el más valioso de todos los derechos.

TANO (5)

Desde el *un solo hervor* en la preparación diferentes comidas (por ejemplo, el *encocao*) hasta la selección de la palma de chonta para el diseño y construcción de las láminas de la marimba; desde la maestría de los carpinteros de ribera del siglo XVII, en Guayaquil (selección de la madera y construcción de barcos) hasta 'ese' dejar *al sereno* la pócima (es decir, a la intemperie, para el aprovechamiento químico de la variación calorífica de final del día, durante la noche y la mañana siguiente). La clasificación de los tiempos de cultivo de acuerdo con la humedad ambiental y el aumento (o disminución) de plagas relacionada con las fases de la Luna. La mitología como pedagogía sistemática para comprender la trabazón de las individualidades con el entorno natural, para la formación ética en la cooperación comunitaria y para comprender estratégicamente nuestros principios filosóficos del *Estar-Bien-Colectivo* o sea el Ubuntu recreado en la costa pacífica colombo-ecuatoriana. En el colonialismo esclavizador y en la república esclavizante todo saber y todo conocimiento sirvió o

5 "La historicidad de las sociedades humanas la define Alain Touraine de una manera un tanto sui géneris (si bien interesante): dice que su historicidad consiste en la capacidad de la sociedad para producirse a sí misma" (Tomado de *Historicidad*, Jorge Ángel García Landa, 2015: https://bit.ly/4c8bNF6).

debía servir para recrear el Ser ahí donde se pretendió que jamás seriamos, porque no sé es persona si alguien niega la humanidad de otras personas. Y al revés, sé es persona creciendo a la par con la humanidad de las demás personas. No estaban (ni estamos) por fuera de ninguna cercana vecindad cultural, fue (y es) la táctica ubuntológica de las comunidades negras de la costa afropacífica colombo-ecuatoriana con los pueblos indígenas.

La aplicación sin más pausas que las necesarias para la renovación de la infinidad epistémica de Ancestras y Ancestros produjo la continuidad de la Vida de cada individuo, tronco familiar y comunidad de origen africano. Aquello se cumplió y debe continuar su cumplimiento sin desventajas por la agonía perpetua causada por la angurria despiadada de aquellos grupos sociales hegemónicos. Nuestra Historia viva y andante es el testimonio de existencias, resistencias, persistencias y experiencias civilizatorias. Hace décadas así pedagogizaba el Abuelo Zenón: *"Una de las siembras más productivas, y de más largo alcance que nuestros mayores hicieron en los territorios ancestrales es, sin ninguna duda*, la siembra del saber y del hacer cultural *que nuestros ancestros trajeron en el zumbo*[6] *de la cabeza*" (García Salazar y Walsh, 2017, p. 81; el resaltado es de JME).

La siembra del Ser y el saber (ontología + epistemología) en estos territorios constituyen el Pueblo Afropacífico colombo-ecuatoriano.

Referencias bibliográficas

García Landa, J. Á. (2015). *Historicidad*. University of Zaragoza.

García Salazar, J. y Walsh, C. (2017). *Pensar sembrando/sembrar pensando con el Abuelo Zenón*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador y Ediciones Abya-Yala.

6 El zumbo (probable bantuismo afropacífico) es un recipiente hecho con la carcasa que cubre el fruto del árbol de calabazo o mate (también llamado bototo). En Esmeraldas, se utiliza para transportar agua. También se realizan artesanías de mate. Es posible que en la oralidad didáctica se utilizara la idea de 'zumbo' para trasladar ciencias y saberes de un lugar a otro.

Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Ediciones Nueva Visión (Referencia al artículo de Esther Pineda, *Periferias sociológicas: discriminación racial y afrodescendencia*, Universidad del Zulia).

Marx, K. (1989). *Contribución a la crítica de la economía política*. Editorial Progreso.

Negritud y academia

Disputas antropológicas y debates ilusorios

John Antón Sánchez[1]
Instituto de Altos Estudios Nacionales IAEN (Ecuador)
afroecuatorianos@yahoo.com
https://orcid.org/0000-0001-9666-6349

Introducción

Al analizar el catálogo bibliográfico producido desde las ciencias sociales sobre los afrodescendientes en América, sus dinámicas sociales y expresiones culturales, políticas y sociales, resulta sorprendente el amplio volumen de referencias existentes. Este fenómeno ha cobrado especial relevancia desde la década de 1990, cuando el índice de investigaciones aumentó significativamente en países de América Latina como Colombia, Brasil, Ecuador y Perú. Se observa, en este contexto, una suerte de "erupción editorial afrodescendiente" que contrasta con las décadas anteriores, marcadas por la marginalidad e invisibilidad en los estudios académicos. Particularmente desde la antropología, las ciencias sociales habían abordado la afrodescendencia como un fenómeno marginal y de escasa objetivación científica.

En Colombia y Ecuador, por ejemplo, el auge de estudios actualmente existentes proviene, sin duda, de una coyuntura histórica puntual

1 Doctor en Ciencias Sociales. Antropólogo. Docente Investigador del Instituto de Altos Estudios Nacionales del Ecuador (IAEN) asociado a la Escuela de Gobierno y Administración Pública EGAP. Su línea de investigación es sobre pueblos y nacionalidades, derechos colectivos, plurinacionalidad, interculturalidad, derechos humanos, pobreza y discriminación racial. Ha desarrollado varios proyectos de investigación relacionados con la antropología y la arqueología afrodescendiente. Fue coeditor del Hansbook de estudios afrodescendientes.

que despertó interés en un período marcado por acontecimientos trascendentales. Estos hechos representaron un hito en la transformación institucional de ambos países, impactando especialmente la vida social, política y jurídica de sus grupos étnicos. Así, la extensa bibliografía sobre la vida social, cultural, económica y política de estas comunidades no es más que el resultado de una lucha intensa y constante que, en el ámbito científico de las ciencias sociales, y en particular de la antropología, se ha librado desde los inicios de estas disciplinas (Arocha, 1984 y 1991; Arocha y Fridemann, 1984).

¿Cómo ha sido el panorama de las Ciencias Sociales frente a los estudios de la afrodescendencia en América Latina, en especial la de habla castellana? Según Jesús García (2001), los estudios afrolatinoamericanos han sido desarrollados bajo tres enfoques: el primero, *referido a los enfoques académicos* que comenzó en los años 20 del siglo XX con los llamados pioneros y tuvo posteriormente su sistematización con Merville Herskovitz, influenciando a la mayoría de los estudios que se formaron bajo el patrón del funcionalismo norteamericano. El segundo fue en *enfoque de intelectuales* quienes escribieron ensayos en entorno a las culturas afroamericanas, destacando con ello el movimiento de la *negritud.* Y tercero está la *visión desde el sujeto*, desde el actor afrodescendiente que se autoreconoce y exige intervención en los espacios académicos. García concluye afirmando que "las tres visiones tienen puntos de conexión en experiencias concretas pero aún muy alejadas para sumar nuevas búsquedas de interpretaciones de las realidades de las comunidades afrodescendientes de las Américas y el Caribe" (García, 2001, p. 15).

El objetivo de este pequeño ensayo es establecer el estado del arte en que actualmente se desarrollan los estudios afrodescendientes en el contexto de la antropología, con especial énfasis en Ecuador. Esta disciplina, implementada desde los años 40 del siglo pasado, ha centrado sus características epistemológicas en la construcción de un objeto de investigación posicionado desde la *indianidad* y la *ruralidad*, dejando de lado las prácticas discursivas relacionadas con la *episteme afrodescendiente*. Dichas prácticas son un elemento consustancial en la configuración multiétnica

y pluricultural de las naciones latinoamericanas, lo que constituye, en última instancia, la razón de ser teórica del campo científico antropológico.

Centraremos el ensayo sobre la *trayectoria* que el campo académico ha trazado sobre los estudios afrodescendientes, trayectoria que se ha determinado por un rango de características de invisibilidad y marginamiento dentro de su campo científico en una primera instancia. En una segunda instancia, estos estudios que en un principio eran "marginales" pasan repentinamente a ocupar una importante posición y enclasamiento por parte de intelectuales y científicos sociales. Estos, al reconocer la importancia de este campo de estudio, asumen estrategias de monopolio y poder científico para fortalecer relaciones de legitimidad que, al mismo tiempo, resultan excluyentes. Dichas estrategias han limitado el el desarrollo de estos estudios desde la dinámica propia de los intelectuales afrocolombianos.

Es decir, en términos de Pierre Bourdieu (1983, 2008, 2003, 1994), sustentaremos la manera cómo, en el campo académico —especialmente la antropología en Colombia y Ecuador— los estudios afrodescendientes se han desarrollado dentro de un campo de lucha, dominado por un monopolio de "autoridades científicas", que, en defensa de sus intereses, —sobre todo intereses determinados por el capital económico y social— ha controlado históricamente los estudios sobre comunidades negras. Este dominio ha permitido que se conviertan en una élite, una hegemonía o una "familia" de burócratas científicos, lo que ha ocasionado no solo un estancamiento en el progreso epistemológico de dichos estudios, sino también la restricción del acceso de otros antropólogos, especialmente de origen afrodescendiente, a la amplia gama de posibilidades que ofrece el estudio antropológico de estas comunidades.

Presentaremos entonces cuatro partes fundamentales del ensayo: i) un marco teórico de la noción de campo académico de Pierre Bourdieu, ii) un contexto generalizador del desarrollo de la antropología, especialmente en Colombia, como ciencia social determinante en el entendimiento de la configuración cultural de la nación, iii) las acontecimientos y vicisitudes del desarrollo de los estudios afrodescendientes en la América Latina, y iv)

demostraremos la hipótesis central de las luchas y el poder hegemónico ejercido por una elite científica excluyente, que han querido construir el objeto de estudio de los afrodescendientes.

Marco teórico: el campo académico y las disputas por el control de capitales

Pierre Bourdieu (1994) es el sociólogo contemporáneo francés más connotado del periodo de la posmodernidad. Sus aportes teóricos sobre el entendimiento de la sociedad globalizada y determinada por *habitus* de consumo neoliberales han sido fundamentales tanto para el quehacer científico de la sociología como de la antropología.

La preocupación problemática de este autor se basa en dos inquietudes: 1) ¿Cómo están estructuradas (económica y simbólicamente) la reproducción y la diferenciación en la sociedad? ¿y 2) ¿Cómo se articula lo económico y lo simbólico en los procesos de reproducción social, diferenciación y construcción del poder? Bourdieu para tratar de dar respuesta a estas inquietudes parte de una consideración profunda al marxismo que entiende a la sociedad estructurada en clases sociales, pero dichas relaciones de clase fundamentalmente son relaciones conflictivas, de lucha. Pero su entendimiento con el marxismo le permite rebasarlo sobre todo gracias a las experimentaciones que a diario desarrolla gracias a la observación detallada de la sociedad.

La sociedad se concibe como una estructura de clases y una lucha entre ellas, pero es importante tener en cuenta que dicha sociedad no se organiza en una división de estructura y superestructura, sino en campos,[2]

2 Un campo se caracteriza por: Media entre la estructura y la superestructura. Media entre lo individual y lo particular. Es un escenario donde se ubica un agente (artista) y su producto (obra). Es la vinculación al sistema de relaciones constituidos por los agentes sociales vinculados con la producción y la comunicación de la obra. Es un sistema de relaciones y leyes propias de unos agentes específicos con intereses particulares. De esta manera la sociedad moderna se reproduce en campos, que básicamente pueden ser: económico, artístico, político, científico.

que se determinan como unidades donde se identifican las partes constitutivas de la sociedad. La sociología entonces encuentra un espacio social rico de análisis, cuyo objetivo debe ser estudiar la dinámica interna de cada campo y su notable interdependencia. Además, a la sociología le corresponde indagar cómo estos agentes están en lucha constante por la apropiación del capital en cada campo que genera. Pues, la sociedad y la lucha de clases, es el resultado de la manera cómo se articulan y combinan las luchas por legitimidad y el poder en cada campo.

La noción de 'campo' en Bourdieu es fundamental a la hora de la construcción de su paradigma teórico, pues para él, el campo encierra la existencia de un escenario de disputa y poder de agentes que pretenden un capital común y desean apropiárselo, de allí que los actores de un campo tienen intereses comunes, un lenguaje y una complicidad objetiva. Igualmente un campo es campo, no por el reflejo expreso de un capital (obra) sino por la historia que ese capital tiene sobre el campo de producción de la obra. Por ello, quien domina el capital de un campo tiene el poder o la autoridad sobre un campo y busca adaptar estrategias de conservación u ortodoxia, mientras que aquellos que no tienen el poder busca estrategias de subversión o herejía. Las luchas que se dan en los campos especifican el sentido general de la reproducción social y el conflicto de clases, igualmente los campos identifican la estrategia unificada de cada clase.

En su obra maestra *La Distinción*, el autor explica los campos y sus estructuras (compuestos por sujetos sociales en lucha) donde se determinan aspectos subjetivos diferenciadores de los agentes y de sus comportamientos. Estos comportamientos diferenciadores se evidencian especialmente en los gustos que poseen cada agente: los gustos pueden ser legítimos, medios y populares. Los gustos identifican el modo de producción y el consumo cultural en un determinado carácter de clase. Ellos simbolizan el poder del mercado de los bienes simbólicos que incluyen tres modos de producción: burgués, medio y popular.

El campo científico de las ciencias sociales

Dentro de la obra extensa de Bourdieu se destaca el análisis que desde la sociología se hace del campo artístico, del campo educativo y del campo científico. Destacamos para efectos de este ensayo la noción de "campo científico" que analizado desde la sociología de la ciencia tiene que ver con que toda ciencia posee un universo donde se desarrolla, y este no es más que un campo social, que funciona como cualquier otro, guardando sus características específicas. Es decir, que la ciencia se debate naturalmente en un escenario (campo) donde se dan relaciones de fuerza, monopolios, luchas estratégicas, intereses y beneficios. La ciencia tiene sus escenarios que son sus propios campos científicos, donde estos actúan como un sistema de relaciones objetivas de unos individuos que hacen o ejecutan el quehacer científico o hacen de la ciencia su usanza. Este campo es el lugar, el espacio de lucha de esos individuos que en su tejido de relaciones le apuestan por hacerse al monopolio, al ser autoridad científica, pues ser autoridad científica es tener el poder dentro del campo científico, es ser el legítimo, el representante más genuino del sector.

Plantear el campo como un lugar de lucha es rebasar la imagen pacífica de la comunidad científica, que suele representarse con la idea de cierto altruismo, con fines humanistas, concretadas por ciertas leyes que concurren con frecuencia a la búsqueda de la verdad, de las ideas puras y verdaderas; pues el campo científico también funciona como un campo que produce intereses, que por lo general responden a exigencias de otros campos. El interés científico y las autoridades científicas en la práctica científica revelan el entorno implícito del estado de las discusiones sobre la ciencia, donde subyacen situaciones de prestigio, reconocimiento, celebridades que tensionan el quehacer de la comunidad científica. De esta manera, la práctica científica orientada hacia la adquisición de conocimiento y de la autoridad científica implica intrínsecamente un interés por una determinada actividad científica, pero la doble faz que se revela en la práctica científica va más allá de la dimensión política en los conflictos de dominación del campo científico.

Antecedentes de los estudios afrodescendientes en la región

Los antecedentes del desarrollo de los estudios sobre el fenómeno de la afrodescendencia en América Latina le han correspondido toda una trayectoria caracterizada por una marcada invisibilidad y estereotipia propia de un espacio social que de plano negó la alteridad epistemológica de los estudios de "negros".

Particularmente, la antropología y la sociología en los países andinos traza su norte conceptual hacia el quehacer de las sociedades indígenas y las problemáticas agrarias rurales que sacudían el desarrollo industrial del país (Pineda, 1991, p. 72). Bajo este contexto y pese a los factores adversos, la intencionalidad de posicionar a la *afroamericanistica* en el campo científico de las ciencias sociales atravesó por circunstancias adversas que identificaban la posibilidad de investigar el fenómeno de la afrodescendencia como objeto científico al tiempo que a su vez era negada. Los motivos internos estuvieron relacionados con estas condiciones de exclusión epistemológica que desde temprano se evidenciaron y se basaban en criterios falsos y discriminatorios. Por ejemplo, en el caso colombiano, en los años 50 y 60 se consideraba que "estudiar negros no era antropología" (Friedemann, 1984, p. 589), lo que evidenció un conflicto epistemológico por la construcción del objeto del discurso antropológico, junto con la invisibilidad académica que heredó todo el lastre del fenómeno socio racial evidenciado en la estructura de clases y de castas con que se organizó la nacionalidad colombiana.

En efecto, de acuerdo con Manuel Zapata Olivella (1989), el fenómeno socio racial fortaleció el estereotipo imaginado de la identidad cultural latinoamericana, donde de plano se negó el aporte del *negro* a la construcción de la sociedad misma.

Como lo argumentó Nina S. de Friedemann (1984, p. 516):

> Esta notable exclusión (..) en la antropología tuvo que ver con la estrategia de dominación proyectada a lo largo del espacio y del tiempo por cinco siglos y que ahora ha logrado plasmarse en variados ámbitos de la ciencia y de la política. Además, la construcción de imágenes racionales y menos científicas que reales, son las que aparecen cuando quiera que la presencia

del negro sea invisible en el análisis socioeconómico, en la narrativa histórico cultural o en el relato literario.

De modo, que pretender una postura de carácter sociológico y antropológico del *negro* y sus entornos naturales y culturales, exigía modificaciones epistemológicas que el campo científico de las ciencias sociales no estaba dispuesto a asumir, puesto que ello implicaba tomar lecturas que permitieran adoptar mecanismos de reproducción y equilibrio en la alteridad cultural de los pueblos afrodescendientes. Por tanto, la construcción epistemológica del *afro* en el campo científico tuvo que superar su mayor dificultad: la objetivación del concepto como algo relevante y digno de estudio de las ciencias sociales.

Mientras que, en la región, a mediados del siglo XX, las ciencias sociales mantenían su carácter excluyente frente al fenómeno de los *estudios negros*, en otras regiones de América y el Caribe, donde las poblaciones negras no solo eran un porcentaje demográfico significativo, sino que además, con sus expresiones culturales, desempeñaban un papel trascendental en la construcción de las sociedades nacionales, los estudios sobre el fenómeno de lo negro lograron relevancia, incluso desde principios del siglo XX. En Cuba, por ejemplo, fueron pioneras las investigaciones de don Fernando Ortiz, quien desde 1905 hasta 1965 dejó una extensa obra fundando una escuela notable sobre la historia, la economía y la religiosidad de los descendientes de africanos tanto en la Isla como en el Caribe. Por la misma época, en Brasil se destaca Nina Rodríguez (1899, 1935), quien enfatiza las especificidades culturales heredadas desde África, las cuales fueron posteriormente recreadas durante la esclavitud y, más tarde, asumidas como estrategias de inclusión y mediación en las sociedades nacionales emergentes.

Durante los años 30 en los Estados Unidos y Francia florece un sentimiento vanguardista a favor de la construcción de lo *negro* como fenómeno digno de atención de las ciencias sociales. El papel del movimiento literario y político de las *negritudes*[3] en Europa (Senghor, Cabral, Aimé Césaire) fue capaz de irradiar toda una valoración hacia el gusto por lo

3 El movimiento de las Negritudes fue uno de los primeros brotes reivindicatorios de la valoración de lo negro en el contexto de América y África, los precursores de

negro y el abandono del peso que significó la esclavización. Por su parte, en los Estados Unidos surge Merville Herkovizt (1938,1941), alumno de Franz Boas, quien se dedica a los estudios culturales precisando rasgos comparativos del legado africano en Brasil y el Caribe. En 1941, publica *El mito del pasado del negro,* donde expone no solo el interés científico por estos temas, sino también la conceptualización del asunto de la retención cultural o supervivencia de un proceso de continuidad cultural de rasgos africanos en América a partir de su difusión.

Pese a que Herskovitz tuvo opositores fuertes como Franklin Frazer (1949), quien consideraba que los descendientes de africanos no habían tenido la posibilidad de retener algún legado dado el impacto brutal de la esclavitud, su obra demarcó influencia notable en los estudios posteriores que en este género se desarrollarían en América Latina, y quienes asumieron como paradigma los fenómenos de sincretismo, mestizaje y herencia africana. De esta manera, en Brasil Gilberto Freyre (1933) desarrolla conceptos como el de *miscegenación,* con el cual intenta explicar cómo la población brasilera se conformó a partir de la mezcla de tres tendencias étnicas. Por tanto, no sería necesario hablar de separaciones raciales entre blancos, africanos e indígenas, afianzando así el "mito de la democracia racial".

En Colombia a partir de los años 50 comienzan a aflorar de manera sobresaliente los *estudios sobre negros*. Se destacan dos artículos pioneros, uno del sacerdote jesuita Arboleda (1950, 1952) quien escribió un tratado etnohistórico de la presencia del negro en Colombia, a partir de las "leyes de la afroamericanistica" propuestas por Robert Redfiel, Ralph Linton y Merville Herkovitz. El otro artículo antropológicamente aceptado fue el de Thomas Price (1954, 1955) quien indagó a cerca de "el cambio cultural africano en Colombia". Luego aparecen los escritos de los pioneros afrocolombianos Rogelio Velásquez y de Aquiles Escamantes Porto (1954). El primero había desarrollado importantes propuestas empíricas sobre el

este movimiento fueron intelectuales africanos que se educaron en la Francia de 1920 tales como: Aimé Césaire, León Damas, Leopoldo Sengor, Birago Diop, etc.

desarrollo de los estudios sobre comunidades afroamericanas en Colombia, en especial de la región del Pacífico, mientras el segundo desarrolló propuestas que tuvieron que ver con etnografías sobre el Palenque de San Basilio, los sistemas económicos precapitalistas de sociedades negras tradicionales y una monografía sobre el negro en Colombia.

Otro importante afroamericano que propuso al campo científico la objetivación del *negro* en la antropología fue el maestro Manuel Zapata Olivella quien desde de la dimensión folclórica junto con su hermana Delia Zapata lograron impactar líneas claras para abordar el fenómeno afrocolombiano en el país. Sin embargo, los esfuerzos de Rogerio, Aquiles y Zapata por visibilizar los estudios de los *negros* en el campo científico de las ciencias sociales pudieron haber sido desapercibidos en un principio, ya que la hegemonía científica de la antropología solo reconocía y resaltaba el estudio sobre el fenómeno del *negro* a partir de los trabajos que extranjeros desarrollaron en Colombia y Ecuador desde finales de los años 60 del siglo XX, período donde se destacaron trabajos que, según Nina S. de Friedemann, salieron del escenario exótico de la danza, música y ceremonias, y que apenas constituyeron cortinas de humo, detrás de las cuales quedaron rezagados datos de organización social, análisis económicos y políticos de la participación del negro en la sociedad del Nuevo Mundo.

En efecto, durante los años 60 y hasta prolongada la década de los 70 del siglo pasado se posiciona una escuela basada en el estudio de adaptación cultural de los negros en regiones tradicionales como el Pacífico colombiano y ecuatoriano. En este contexto surge la obra monumental de Robert West (1957, 2000) con su *The Pacific Lowlands of Colombia: A negroid Area of the American Tropic* publicada en 1957 por la Universidad de Louisiana. En esta investigación West, siguiendo las huellas de su profesor Carl Sauser (1989-1975), propone el estudio de "paisajes culturales" o "áreas culturales", categoría que explicaba la manera cómo cada grupo humano posee un modo particular de relacionarse con el ambiente que lo rodea y el cual se evidencia en la manera cómo las personas afectan el paisaje dándole una forma particular (Leal, 2002).

Para 1967 se publica la obra *Américas Negras* del etnólogo francés Roger Bastide, quien propone un modelo de surgimiento de creaciones culturales africanas originarias en América. De este modo podrían identificarse cuatro expresiones de legado: 1) las Sociedades Cimarronas, las cuales se formaron en países como Guyanas, Surinam y Jamaica, y donde los rasgos más característicos serían los sistemas de parentesco y de organización social; 2) las sociedades afroamericanas o de culturas religiosas con correspondencia explícita en las deidades africanas sincretizadas en santos católicos; 3) las sociedades indio-negras que se formaron a partir de sistemas sociales híbridos como los garífunas y los misquitos de Centro América; 4) Las sociedades negras, que como las del Pacífico colombo ecuatoriano no presentan rasgos africanos explícitos, pero se diferencian notablemente de los blancos y de los indígenas.

De la misma manera aparecen Sydney Mintz y Richard Price (1976) quienes penetran al campo y plantean una noción de totalidad de la cultura, donde el asunto clave es determinar que los rasgos africanos no corresponden a una realidad fragmentada presente en los grupos negros, por tanto las influencias africanas no son uniformes ni explícitas. En este mismo período incursiona Norman Whitten (1967, 1974) quien, junto con Nina S. de Friedemann, se dedica a los fenómenos de los modelos adaptativos de las comunidades negras de la costa Pacífica ecuatoriana y colombiana y las características de sus sistemas económicos, parentesco, el ritual fúnebre, la música y la religión. Whitten fue uno de los principales impulsores de los estudios del Pacífico. Se dedica a estudiar las expresiones culturales de la gente negra del litoral y los indígenas. Uno de sus logros fue el inaugurar todo un periodo de investigaciones sistemáticas donde se acuñaron categorías conceptuales aceptables para los estudios del fenómeno *negro* tales como "cultura negra" o "pioneros negros" en el entendido de crear una noción necesaria para determinar los modelos de adaptación a un ambiente físico, político, histórico o económico.

Estas categorías resultaron, en realidad, del ejercicio de la ecología cultural que, en los años 30, se desarrolló en las investigaciones sociales de Estados Unidos. Para ese entonces, Friedemann ya había publicado en

1974 un artículo sobre las formas de parentesco de las sociedades mineras ribereñas del departamento de Nariño, donde evidenció cómo estas comunidades conforman ramajes o troncos familiares por descendencia materna o paterna, en estrecha relación con el desarrollo de sus prácticas productivas y el uso y manejo del bosque.

Los años 70 fueron un período de auge de los estudios afroecuatorianos y en particular del Pacífico Esmeraldeño. Sobresalen algunas investigaciones de extranjeros que vieron en Esmeraldas un rico campo para la investigación etnográfica acerca del fenómeno de las culturas afrodescendientes cuyos rasgos identitarios poseían notable huella de africanía. Justamente este punto lo desarrollaremos a continuación.

Dos conclusiones resaltan al estudiar la producción académica respecto al fenómeno afrodescendiente en Ecuador: a) su marcada invisibilidad en las producciones epistemológicas sobre el fenómeno de la identidad nacional, y b) la escasa y reducida bibliografía que al respecto puede encontrarse.

Frente al primer punto, se constata que tal invisibilidad del afroecuatoriano se debe a una problemática del mestizaje en la cultura ecuatoriana, quien de acuerdo con R. Stutzman, "opera como ideología de la exclusión" (1979, p. 55) y tiende a negar como parte de la nación todo aquello que se diferente a lo blanco o lo mestizo. Al respecto Carlos de la Torre afirma que "los estudios de la cuestión negra han sostenido que los afroecuatorianos son invisibles en las reconstrucciones oficiales de la identidad nacional". Además argumenta que los negros desaparecen en las reflexiones de intelectuales sobre la nacionalidad mestiza (2002, p. 18).[4]

4 Carlos de la Torre, citando a N. Whitten (1981, p. 17), advierte que si bien los afroecuatorianos han estado ausentes de las reflexiones de los intelectuales sobre la nación y la cultura nacional, estos no han sido marginalizados. Más bien han sido vistos como un problema con amplias dificultades para incorporarlos a la civilización. De este modo sostiene que "*los pioneros de la sociología y la antropología ecuatoriana sobre negros los reportó como seres totalmente ajenos a la civilización*" y como obstáculos a la nación.

Frente al segundo punto, es importante reseñar que desde comienzos de siglo XX se han hecho contribuciones muy llamativas de estos estudios afroecuatorianos. Robert E. Norris (1978) nos presenta una completa compilación de los autores extranjeros y nacionales quienes desde 1912 desarrollaron ensayos sobre el fenómeno de la esclavitud, las explotaciones mineras y azucaras, el concertaje, la abolición de la esclavitud y otros aspectos historiográficos.[5]

De la misma manera, desde la etnología y la sociología se han logrado importantes obras monográficas de extranjeros y nacionales[6] que buscan la comprensión del fenómeno de la cultura afroamericana en Ecuador. En este campo vale destacar los trabajos pioneros de Robert West (1957) y Norman Whitten Jr. (1967, 1974). Otros estudios importantes sobre los afroecuatorianos han tratado temáticas diversas como el tema de la discriminación racial,[7] la música, el folclore y la literatura.

5 Se pueden mencionar algunos textos: Guillermo Cisneros (1918) presenta un panorama sobre el concertaje como evolución de la esclavización en Ecuador; Alfredo Costales y Piedad Peña (1956, 1962, 1964a, 1964b) aproximan la etnohistoria de los afros del Valle del Chota y Salinas, e igualmente estudian el tema de huasipungo; Agustín Cueva (1913 y 1915) relaciona servidumbre y organización social; Harold Bierk (1953) investiga la abolición de la esclavitud en la Gran Colombia; Sobre este mismo tema se reseñan los aportes de Julio Tabor Donoso (1959), Julio Pimentel (1951). Otros autores que sobresalen relacionados con la explotación minera en Esmeraldas, Loja, Zaruma y Zamora son: Victoriano Torres (1949), Jorge Garcés (1957), Alberto Torres (1922) y Luis Ulloa (1917).

6 Dentro de la producción nacional se destacan obras publicadas por el profesor Julio Estupiñán Tello (1966), quien presenta una minuciosa información económica, política, social y geográfica sobre la provincia de Esmeraldas. Sobresalen además los ensayos del Centro Cultural Afroecuatoriano dirigido por el padre italiano Rafael Savoia (2002) y la Sociedad Amigos de la Genealogía, quienes incorporan estudios relativos a la etnohistoria de los afros de Esmeraldas, Guayaquil, Quito y el Valle del Chota. Dentro de la gran producción temática que ofrece el Centro consideramos vital para la tesis los tres tomos de Historia del Negro en el Ecuador (Savoia, ed.: 1999, 2002a y 2002b), donde se compilan artículos de varios autores sobre las raíces ancestrales, el proceso de la esclavitud, los procesos de rebeliones y palenques, y la vida de los esclavizados en Esmeraldas, Guayaquil, Quito y el Chota.

7 En cuanto al tema del racismo, la discriminación racial y el prejuicio racial practicado hacia los afroecuatorianos tomaremos los siguientes enfoques: Schuber

Paulo de Carvalho Neto (1971) y los estudios afroecuatorianos

El escritor brasilero, Paulo de Carvalho Neto en 1962 publica en el Boletín Bibliográfico de Antropología Americana un ensayo sobre "Bibliografía afroecuatoriana". Más tarde, el 3 de junio de 1963 inaugura un Seminario de Estudios Afroecuatorianos, en el seno del Instituto Ecuatoriano de Folklore, de la Casa de la Cultura Ecuatoriana. A partir de estas experiencias, Carvalho publica en 1971 un ensayo más completo sobre los estudios afroecuatorianos más sobresalientes, excluyendo aquellos que no tratan de la temática negra con la objetividad requerida por la Historia y las Ciencias Sociales, sino que se aprovechan para fines subjetivos de inspiración poética y ficcionista.

Siguiendo con Carvalho, los primeros estudios sobre la afroecuatorianidad son como sigue: lo más antiguo pudiera ser la obra que en 1918 escribiera Alfredo Espinoza Tamayo *Psicología y sociología del pueblo ecuatoriano,* una monumental obra donde dedica un capítulo a la afroecuatorianidad "Los criollos, mulatos y mestizos, la raza negra (pp. 37-39), donde afirma que los negros aportan al mestizaje cualidades mentales inferiores" (Carvalho, 1971, p. 245).

En 1927, Modesto Chávez Franco, publica *Visitas al Museo de Guayaquil* donde presentan "consideraciones sobre los bailes e instrumentos musicales afroecuatorianos". Más tarde, en 1930, en su célebre *Crónicas de Guayaquil Antiguo* se incluyen *Dos capítulos fundamentales para los estudios afroecuatorianos: los esclavos del Cabildo y Palenque y Pichilingue.* En 1929, José María Robalino, escribe *Monografía del Cantón Píllaro*, donde se reseña sobre la Junta de Manumisión de Esclavos de Píllaro en

(1981), analiza las prácticas raciales y las manifestaciones racistas en San Lorenzo; Klumpp (1988), estudia las relaciones entre comerciantes afros en Ibarra y les asigna a los negros los trabajos más humildes; Jean Ranier (1991, 1998) se aproxima a las representaciones racistas de los negros en los medios de comunicación. Por su parte, Paloma Fernández Rasines (2000) estudia el racismo antinegro y las relaciones de género y sexualidad en un barrio popular de Quito.

1853. Para 1933, Gualberto Arcos publica *Evolución de la Medicina en Ecuador*, donde se hace referencia a enfermedades como la lepra, la cual se le atribuye a los "negros": "(…) la lepra fue propagada entre nosotros por los negros transportados en los barcos negreros" (p. 251, citado por Carvalho, 1971, p. 243).

De acuerdo con Carvalho, en 1944, M. Acosta Solís publica *Nuevas contribuciones al conocimiento de la provincia de Esmeraldas*, un volumen de 606 páginas que incluye varias fotografías y una amplia descripción de la población esmeraldeña, donde se destaca que la mayoría de la población "está formada por habitantes negros y mulatos" (1971, p. 149). Igualmente, el tomo contiene un apéndice de Blanca de Acosta Solís donde se escribe:

> En cuanto a la influencia de la raza, nadie puede desconocer la predominancia de la negra y de la mulata, cuyos caracteres son muy conocidos: dejadez, ociosidad marcada, indiferencia casi absoluta por el bien y por el mal, hiperestesiam etc., Sobre todo, la pereza es tan exagerada que bien podemos calificarla de mesopraxia (pereza incurable). (p. 534, citado por Carvalho 1971, p. 254)

En 1947, Gonzalo Rubio Orbe publica *Nuestros Indios,* donde dedica un capítulo a "Nacimientos de negros en Ibarra, datos estadísticos". En 1949, Pablo Herrera publica *Apuntamiento de algunos sucesos que pueden servir para la historia de Quito,* sacados de las Actas del Consejo Municipal y del Cedulario de la Corte Suprema (1851), aquí se transcriben algunos pasajes de las torturas y castigos a los esclavos durante el siglo XVII.

Para 1959 la Universidad de Guayaquil publica un volumen de Justino Cornejo sobre *Chigualito, Chigualo. Bibliografía completa del villancico ecuatoriano* donde sobresalen "Algunos cantos que entonan los negros de Esmeraldas en sus velorios de angelitos y Villancicos de Ambato con temas negros". No podría faltar los aportes de José de la Cuadra, quien en su famosa obra *El montubio ecuatoriano. Ensayos de presentación* (1958) incluye referencias a la presencia de los negros en la provincia de Esmeraldas:

> La mayor parte de estos negros está incorporada a la economía nacional. Unos cuantos centenares han tornado al primitivismo, reconstruyendo organizaciones tribales, en un curioso proceso de regresión social. De estos

> se dice que se han alzado y se los llama negros alzados. (34.35, citado por Carvalho, 1971, p. 245)

Para 1958 Alfredo Fuentes Jordán redacta "San Lorenzo: puerto marítimo de población negra" en el *Boletín de Informaciones Científicas Nacionales*. Según Carvalho, "para los estudios afroecuatorianos esta es, tal vez, su primera monografía de campo realizada dentro de los moldes modernos, pese a la superficialidad con que fue ejecutada" (Carvalho, 1971, p. 246). Este mismo autor en 1959 escribe un ensayo titulado *La misión católica de combonianos entre los negros de Esmeraldas.*

Otras obras notables, fueron: Pío Jaramillo Alvarado en su célebre *El Indio ecuatoriano: contribución al estudio de la sociología indoamericana* (1954), dedica un capítulo sobre "Los negros de Esmeraldas y otros negros". En 1962, Eduardo Martínez escribe "Urbina, libertador de los Negros", en el *Boletín del Instituto Nacional Mejía*.

Para 1958 Piedad Peñaherrera de Costales y Alfredo Costales Samaniego, publican *Yunga Ñan o historia cultural y social del campesinado de la provincia de Bolívar*, donde presentan una reseña sobre la bomba del valle del Chota y las décimas del negro de Esmeraldas. Para 1959 publican *Coange o historia cultural y social de los negros del Chota y Salinas*, según Carvahlho "extraordinario aporte al conocimiento del negro ecuatoriano que habita las áreas del Chota y Salinas" (Carvalho, 1971, p. 249). Estos mismos autores publican en 1961 *Llacta Rina. Llacta 112*, con la reseña "Relación de las parroquias de las provincias del Carchi y de Imbabura habitadas por los negros, las parroquias negras de la provincia de Esmeradas y demografía negra de los valles del Chota y Salinas".

Jean Muteba Rahier y los primeros cursos de antropología afrodescendiente en Ecuador

Hay que reconocer que los precursores de los estudios afrodescendientes en la academia ecuatoriana serían los profesores Paulo Carvalho Nieto y Jean Muteba Rahier, al menos este último dictó cursos en la Universidad Católica de Quito a principios de los años 80 del siglo XX

cuando llegó al país para hacer su tesis de doctorado en antropología y siendo la Universidad Católica quien lo recibió.

Para el Primer Congreso Ecuatoriano de Antropología realizado en 1998, el profesor afroecuatorianista Jean Muteba Rahier presenta una ponencia titulada "Estudios de negros en la antropología ecuatoriana: presencia, visibilidad y reproducción del orden racial/espacial". El autor toma argumentos de Nina de Friedemann, quien para el caso de Colombia había denunciado las dificultades de los estudios "negros". Rahier considera que algo similar ocurre en Ecuador, donde "los afro-ecuatorianos están todavía muy poco visibles dentro de los currículos de los departamentos de las ciencias sociales en las universidades ecuatorianas" (Rahier, 1998, p. 358).

Según el autor las nuevas publicaciones antropológicas "siguen siendo caracterizadas por una evidente invisibilidad negra" (p. 358).

> Por ejemplo, en los Mitos de la ecuatorianidad (Silva, 1995), Ericka Silva nunca menciona la existencia de negros dentro del territorio ecuatoriano. Además, ignora la cuestión de la significación de su invisibilidad en estos mitos "de la identidad ecuatoriana". En su artículo titulado "La cuestión de las identidades en Quito" (Ibarra, 1995), Hernán Ibarra trata de la historia de Quito dentro de la perspectiva de los procesos de identidad de sus poblaciones, en términos de las categorías étnicas de "blancos", "blancos-mestizos", "indígenas", "cholos", etc. (…) pero sobre los negros no escribe ni una sola palabra, a pesar de una documentada presencia negra desde los inicios de la fundación española de Quito, y de una relativa importante inmigración negra durante las dos últimas décadas. (Rahier, 1998, p. 358)

Para Rahier, mientras algunas nuevas publicaciones antropológicas excluyen a la afrodescendencia como parte de la identidad nacional:

> Desafortunadamente otras publicaciones que sí focalizan sobre temas afro-ecuatorianos tienden a representar a los afro-choteños y a los afro-esmeraldeños en términos esencialistas y casi exclusivamente como comunidades fundamentalmente rurales, localizadas en la periferia del espacio nacional, que han existido de una cierta manera al margen de la vida moderna. (Rahier, 1998, p. 358)
>
> El silencio sobre la presencia negra en contextos urbanos (Quito y Guayaquil) es característico en Barrero 1979b; Barrero 1979a; Bermejo

> de Crespo 1985; Carvalho-Neto 1964; Coba 1980; Costales S. 1959; Estupiñan Tello 1983; García 1984; Hidalgo Alzamora 1982; Naranjo 1987; Speiser 1986) etc. Mi argumento consiste en sugerir que estas re-presentaciones de las realidades socioculturales de la gente negra, con invisibilidad o presencia esencializada, además de ser incompletas y engañosas, no hacen nada sino reproducir y reforzar el orden "racial/espacial ecuatoriano". (Rahier, 1998, pp. 358-359)

Los factores de "negación" o "invisibildad" o "estereotipo" que caracterizan a los estudios de la antropología ecuatoriana al tratar la "cuestión negra" son explicados por Rahier dado un orden racial/espacial establecido en la identidad nacional basada en el mestizaje. Para el autor, "desde inicios de la vida republicana del país, la élite blanca y blanca mestiza ha reproducido una "ideología ecuatoriana" de identidad nacional que proclama al mestizo como el prototipo de la ciudadanía moderna ecuatoriana" (Rahier, 1998, p. 360). Pero:

> En esta imaginación de la Ecuatorianidad, no hay lógicamente ningún lugar para los negros: ellos son, y más bien deben ser invisibles. Ellos constituyen el último Otro, una especie de aberración histórica, un ruido dentro del sistema ideológico de la nacionalidad, una polución del patrimonio genético ecuatoriano. (Rahier, 1998, p. 361)

Y para demostrar su argumento señala investigaciones como *Los mitos de la ecuatorianidad* (Silva, 1995), *La cuestión de la identidad en Quito* (Ibarra, 1995).

Los estudios afrodescendientes a finales del siglo XX y comienzos del XXI

Hoy en día, al revisar el estado del arte de las investigaciones antropológicas sobre la afrodescendencia, de acuerdo con Agudelo (2005, p. 30), se parte de una constatación: el *desinterés de las ciencias sociales, si se les compara con la producción respecto a otros sujetos paradigmáticos de la alteridad como los indígenas*. Pero habría que advertir que se trata de una situación de exclusión epistemológica que varía de un lugar a otro y que se va superando poco a poco, de allí que sea necesario hacer un poco de historia en el breve recorrido de las ciencias sociales y la afrodescen-

dencia en América Latina (especialmente la de lengua castellana), sobre todo a finales del siglo XX y comienzos del XXI.

A partir de los años 80, los estudios sobre el fenómeno afrodescendiente en América Latina abandonan los clásicos enfoques culturalistas sobre la presencia o no de rasgos culturales africanos en las Américas (Herkovizt, Sydney Mintz, Richard Price, Roger Bastides, Nina Rodríguez, entre otros). Aparecen enfoques que rompen los esencialismos étnicos y culturales y se proponen nuevos paradigmas de investigación que apuntan a los estudios de las identidades afroamericanas como procesos de construcción históricas producidos en contextos e interacciones específicas.

Para los años 90, las investigaciones sobre el fenómeno afrodescendiente enfatiza en los temas sobre identidades culturales, políticas de la etnicidad y procesos organizativos. Los estudios toman fuerza, sobre todo en Colombia y Brasil. La razón no podría ser otra que la visibilidad que los movimientos afrolatinos lograron para ese momento en la esfera pública. Peter Wade (2000), da cuenta de este fenómeno de madurez política de los afrodescendientes y los relaciona como parte característica de los nuevos movimientos sociales que emergen en la región desde los años 70. Son nuevas formas de acción colectiva que tratan de alejarse de las viejas demandas de clase de sectores sindicalistas, campesinos y obreros. Estos nuevos movimientos buscan mayores espacios donde lo político se defina como un escenario de disputa de las identidades ciudadanas. De acuerdo con Wade, se busca afirmar el derecho al espacio cultural para la identidad (Wade, 2000, p. 116), las cuales desde la perspectiva de Escobar (1997, 2002) surgen en medio de momentos críticos de la modernidad en América Latina, y en momentos en que los modelos neoliberales de desarrollo son fuertemente cuestionados, dados sus efectos negativos en poblaciones que no logran opciones de progreso y bienestar.

La agenda de investigación y los temas urgentes

Para concluir, quisiera formular un par de preguntas: ¿por qué es importante que las ciencias sociales miren de nuevo hacia la afrodescen-

dencia?; ¿qué cosas son necesarias estudiar hoy en día?; ¿qué enfoques conceptuales deberían abordarse? Pues bien, estudiar el fenómeno de la afrodescendencia es una obligación ética y disciplinaria por parte de las ciencias sociales, ya que estas aún persisten en la práctica del racismo epistemológico frente a la realidad política, social y económica de la diáspora africana en América Latina.

Aunque aún el registro bibliográfico sobre estudios afrodiaspóricos actuales son aceptables, considero que aún son escasos en comparación con otros fenómenos estudiados y relacionados con la diversidad cultural mundial. De otra parte, muchos de esos estudios sobre el fenómeno afrodiaspóricos, no sobrepasan la visión culturalista que desde tiempos del colonialismo epistémico se sembró sobre la afrodescendencia. Aspectos como la economía, la participación política, la acción social en relación con la democracia, los sistemas políticos y las políticas públicas han sido dejados de lado por los cientistas sociales, salvo excepciones.

Hoy en día consideramos necesario retomar investigaciones densas, abarcadoras, y teóricamente sostenibles sobre la realidad política, económica y social de la diáspora africana en el mundo. Pensamos que ya es hora de abandonar visiones parciales y locales del fenómeno. Se requiere con urgencia abordar la problemática afrodescendiente desde una perspectiva compleja nacional, regional y geopolítica, tomando en cuenta varios enfoques conceptuales y con un sentido micro estructural, macro estructural, sincrónico y diacrónico.

Todo lo anterior lo planteo teniendo en cuenta el contexto actual de la afrodescendencia. Desde los años 90 del siglo XX, en países como Colombia, Panamá, Venezuela, Costa Rica, Honduras, Ecuador, Uruguay, Perú y Brasil, los afrodescendientes, como sociedad civil, han logrado un avance importante en la esfera pública. Sus manifestaciones y acciones colectivas en torno a una serie de derechos ciudadanos han logrado convertirse en políticas públicas capaces de aportar a la transformación de la cultura política excluyente y racista que caracteriza a la región. Estas propuestas, demandas y reivindicaciones, además, se enmarcan dentro

de los paradigmas de la teoría de las políticas multiculturales aplicadas en las democracias liberales y modernas.

Esas propuestas amparadas en un contexto contemporáneo obligan una reflexión sobre el modelo de democracia que los afrodescendientes imaginan, el tipo de ciudadanía que pretenden ejercer y las demandas de políticas culturales y de acción afirmativas exigidas en el marco de una estrategia de inclusión. La inclusión social que se interpreta como una estrategia global de ruptura con los siglos de exclusión social, económica, política y cultural, determinada por el período de la esclavitud y que luego fue prolongado por el sistema del racismo y la discriminación. Las movilizaciones de los afrodescendientes en torno a la inclusión ciudadana en los entornos democráticos multiculturales, se desarrolla en medio de un contexto de desafíos que van desde la discriminación étnica y racial hasta la desigualdad socioeconómica, pobreza y marginalidad. Factores que se han convertido en obstáculos verdaderos para el desarrollo y el goce pleno de sus derechos sociales, económicos y culturales. Esto lo corrobora un informe de Naciones Unidas del 2004 que revela que el 92 % de los afrolatinos vive por debajo de la pobreza y el 35,2 % es analfabeto. Según CEPAL, entre los factores originarios de su situación de pobreza se destaca la negación al derecho a la educación que considere sus especificidades culturales, la pérdida progresiva de sus tierras, el quiebre de sus economías comunitarias, además de procesos de migración forzada que les obliga asentarse en cinturones marginales de ciudades donde acceden a trabajos precarios, mal pagos, de mala calidad y de gran agotamiento físico.

Frente a este agudo panorama, en América Latina desde finales de los 80 y durante los años 90, los afrodescendientes han implementados importantes movilizaciones sociales. Los casos de Colombia y Ecuador, por ejemplo, son ejemplares, donde se han alcanzado importantes reivindicaciones que buscan orientar las políticas públicas al contexto de los estados multiculturales. En estos países durante los últimos 16 años es notable que en materia de legislación, medidas de acción afirmativa y de políticas públicas, la ciudadanía afrodescendiente haya alcanzado buenos logros. Se trata de instrumentos legales orientados a garantizar

la inclusión política y los derechos de las ciudadanías diferenciadas. Un paso necesario en la lucha por la igualdad y la instauración de una democracia incluyente y multicultural no tendría éxito. En Ecuador, por ejemplo, con la Constitución del 2008 se han adoptado bases jurídicas para incluir referencias más claras al carácter plurinacional o intercultural del Estado. Aun así, muchas de estas modificaciones no son más que situaciones simbólicas. Aunque se reconoce la diversidad cultural, no se toman medidas eficaces para garantizarla, ni se adoptan presupuestos para viabilizar las políticas.

Desde este escenario político y social, podríamos pensar en hacer un breve ejercicio de futuros temas de investigación. Estimo que hay aun vacíos epistémicos necesarios que las ciencias sociales deben desentrañar frente al fenómeno afrodiáspóricos. Y quisiera anotar los más elementales, es decir los principios gnoseológicos, epistémicos y ontológicos que rigen el mundo de la vida de los afrodescendientes. Aun se debe hacer un esfuerzo filosófico, antropológico y sociológico sobre la naturaleza del sujeto objetivado. ¿Qué es la afrodescendencia? ¿Qué entendemos por diáspora africana? ¿Cuáles son sus prolegómenos, su ontogénesis y sociogénesis? ¿Cómo podemos comprender su proceso de larga duración civilizatorio? Esto es lo que Jesús Chucho García llama "afroespistemología" o "pensamiento desde adentro".

Considero que hace falta más etnografía, etnología, etnohistoria densa y arqueología afroamericana. Aun el tema de las etnicidades, la acción política y la afrodescendencia están inexplotados.

Si tuviera que sugerir una agenda futura de investigación, justamente en el campo de la sociología política afrodescendiente, me atrevería a pensar en temas pendientes como: i) La relación raza, clase y etnicidad en la diáspora africana; ii) La historia del movimiento social afrodiáspórico contada desde sus protagonistas, iii) Agenda política del movimiento social a nivel global y geoestratégico: Territorio, Desarrollo, Participación e Identidad; iv) Los modelos de Estado, la democracia, la ciudadanía y la afrodescendencia; y finalmente propondría; vi) La lucha contra el racismo, la pobreza y la desigualdad en la afrodescendencia. Todos estos temas

propuestos a futuro darían la posibilidad de impulsar una línea de investigación enfocada en los fenómenos de la diáspora africana en las Américas y otras etnicidades y sus procesos de ciudadanía en medio de contextos multiculturales y de cambios sociales regionales. Esta área la considero inexplotada y de grandes oportunidades de desarrollo científico social. Además de que goza con una gran demanda dado el complejo cultural que enriquece las identidades globales, y donde los afrodescendientes siempre han estado presentes, aunque no suficientemente atendidos.

En el futuro me gustaría gozar de un espacio académico donde pudiera construir un laboratorio de la diversidad cultural en la región. Donde se produciría conocimiento sobre realidades complejas relacionadas con las prácticas multiculturales, el racismo, las identidades étnicas, ciudadanías culturales, las políticas públicas y la acción colectiva de distintos pueblos. Este laboratorio sería capaz de generar interacciones científicas con centros académicos similares dentro de una dinámica Sur-Sur (África, Asia y América Latina y el Caribe) y los centros académicos de los Estados Unidos y Europa.

La academia y la negritud, entre debates ilusorios y disputas de poder epistémico

El recorrido que hemos presentado sobre la trayectoria que ha desarrollado la objetivación del concepto de lo "negro" como valor epistemológico en el campo de la antropología no solo demuestra la invisibilidad que han sido sometida la alteridad del *ethos afrodescendiente* en la construcción del discurso sobre la nación en los estados latinoamericanos, dominado por una ideología del mestizaje y por el peso histórico socio racial de la hispanidad, sino que además evidencia que la afrodescendencia como objeto de estudio científico, ha tenido que librar una batalla desigual, una lucha intelectual violenta por sobrevivir en medio de un campo académico que aún se resiste a aceptar como un bien cultural los estudios sobre la negrtitud. Esto se debe a que, para la élite dominante, resulta difícil o incómodo construir nuevas categorías culturales definitorias de la epis-

teme afro fuera de los conceptos tradicionales ya elaborados, como los modelos diacríticos de la indianidad y su alteridad étnica, tan evidentes y fácilmente demostrables.

Ahora bien, el *boom* que atraviesan los estudios de la negritud desde los años 90 no es más que el resultado de una lucha interna y externa propia del campo de la antropología, donde se han comprometido apuestas científicas y políticas, de las que se desprenden una serie de intereses puestos en escena por grupos de antropólogos que, por su tradición hegemónica, han dominado el campo y ven en el monopolio de los estudios afroamericanos una oportunidad para perpetuar su poder.

Referencias bibliográficas

Agudelo, C. E. (2005). *Retos del multiculturalismo en Colombia: políticas y poblaciones negras.* La Carreta Editores, ICANH.

Arocha, J. (1984). Antropología en la historia de Colombia: una visión. En Arocha y Friedemann (eds.), *Un siglo de investigación social: Antropología en Colombia*. Etno.

Arocha Rodríguez, J. (1991). *Ciencias Sociales en Colombia.* Colciencias.

Arocha, J. y de Friedemann, N. S. (1980). "La década del 70 en antropología: Divorcio de universidad e investigación". Versión de la ponencia en Taller sobre problemas e investigación de campo, Grupo Latinoamericano de Antropología. 79a. Reunión de la Asociación Americana de Antropología. Washington. Diciembre 3.

Arocha, J. y de Friedemann, N. S. (eds.) (1984). *Un siglo de investigación social.* Etno.

Bourdieu, P. (1983). *Campo del poder y campo intelectual.* Folios.

Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Redes: revista de estudios sociales de la ciencia, 1*(2), 129-160. RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes. https://bit.ly/3VAPkdH

Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico: ciencia y reflexividad, curso del College de France, 2000-2001.* Anagrama.

Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social.* Siglo XXI Editores.

De Carvalho Neto, P. (1971). *Estudios Afros.* Universidad Central de Venezuela, Caracas. Instituto de Antropología e Historia.

de la Torre, C. (2002). *Afroquiteños, ciudadanía y racismo.* Centro Andino de Acción Popular, CAAP.

Friedemann, N. (1984). Estudios de negros en la antropología colombiana. En *Un siglo de investigación social: Antropología en Colombia.* Etno.

Friedemann, N. (1987). Antropología en Colombia: Después de la conmoción. *Revista Colombiana de Antropología, III*(2), 142-163. Departamento de Antropología, Universidad de los Andes, Bogotá.

García, J. "Chucho". (2001). Comunidades afroamericanas y transformaciones sociales. En Daniel Mato (comp), *Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales*. CLACSO.

Leal, C. (2002). La naturaleza en los estudios sociales. En Germán Palacio y Astrid Ulloa (eds.), *Repensando la naturaleza*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Norris, R. (1978). *Guía bibliográfica para el estudio de la historia ecuatoriana.* Instituto de Estudios Latinoamericanos Universidad de Texas.

Pineda Giraldo, R. (1991). Perspectivas y prospectiva de la antropología en Colombia. En *Ciencias Sociales en Colombia*. Colciencias.

Rahier Muteba, J. (1998). Estudios de negros en la antropología ecuatoriana: presencia, visibilidad y reproducción del orden racial/espacial. En Cristóbal LandázurI (comp.), *Memorias del Primer Congreso Ecuatoriano de Antropología*, 375- 379, Volumen II. Ediciones Abya-Yala.

Restrepo, E. (1998). Afrocolombianos, antropología y proyecto de modernidad en Colombia. En *Antropología de la Modernidad.* ICAN. Bogotá.

Stutzman, R. (1979). La gente morena de Ibarra y la Sierra Septentrional. *Sarance. Revista del Instituto Otavaleño de Antropología, 7*, 96-107.

Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Ediciones Abya-Yala.

Zapata Olivella, M. (1989). *Las claves mágicas de Nuestra América*. Plaza y Janés.

Aparición y desarrollo del concepto negritud en el ensayo afroecuatoriano del siglo XX[1]

Joshua Montaño Paredes
montanojosh@aol.com
https://orcid.org/0000-0003-0009-7300

Antecedentes de la discusión de la idea de negritud en Ecuador

El concepto negritud apareció como tal a raíz de reflexiones culturales y políticas de intelectuales afrodescendientes en Francia entre 1930 y 1940. Sin embargo, este concepto llegó a ser pensado por intelectuales afroecuatorianos más tarde. Para hacer una búsqueda estrictamente de esta noción en la prosa no ficcional de las letras afroecuatorianas es útil retomar algunos antecedentes notorios. En el país hay esfuerzos tempranos de entender lo que es ser afroecuatoriano desde propios intelectuales afroecuatorianos. Un ejemplo de esto son varias revistas nacidas en la localidad de Esmeraldas y que tienen como principales gestores a los hermanos César Névil y Nelson Estupiñán Bass; y que llegaron a ser contemporáneas a *L'Étudiant noir*. La prensa local de ese entonces se puede dividir entre líneas temáticas dedicadas a la coyuntura política y la difusión cultural. Entre las revistas que tuvieron un enfoque más ligado hacia la difusión y reflexión cultural que fueron fundadas por los

1 Este trabajo es el fruto del proceso de investigación en el marco del trabajo final de máster: Montaño Paredes, J. (2023). *El debate cultural en el ensayo afroecuatoriano del siglo XX: los casos de Adalberto Ortiz y Nelson Estupiñán Bass* [Tesis de Máster en Estudios Latinoamericanos]. Universidad de Salamanca. Proceso que se extendió paralelamente en búsqueda de lograr a futuro una historia del ensayo afroecuatoriano de ese siglo.

hermanos Estupiñán Bass se encuentran *Marimba* en 1935, *Hélice* en 1949 y *Tierra Verde* en 1954 (Handelsman, 2001). La primera fue usada para difundir poesía y literatura de ficción creada por autores afroecuatorianos y otros de la localidad, asimismo la segunda en la cual ya estaba formado el grupo cultural Hélice. Sin embargo, los pronunciamientos editoriales dentro de estas revistas ya dejaban ver un pensamiento afroecuatoriano en formación.

Por ejemplo, en *Marimba* se pueden encontrar pronunciamientos editoriales afines al resalte de la peculiaridad afrodescendiente de la cultura esmeraldeña y su apelación a formar parte de una idea de nación critica a los centralismos políticos y económicos. De igual manera, en *Marimba* aparecen los primeros artículos de investigación histórica de César Névil Estupiñán Bass en donde se sustenta la importancia de la localidad a la historia colonial y republicana del Ecuador con los escritos *El movimiento emancipador de Rioverde* (1935a) y *Mi cuaderno de historia: Descubrimiento de Esmeraldas* (1935b). Esta misma línea de pensamiento que inserta la cultura afroesmeraldeña y afroecuatoriana a una idea de cultura mestiza nacional, buscando un respeto en su diferencia, es prolongada en *Hélice*. La última revista mencionada en el párrafo anterior nació a partir de la fundación de la Casa de la Cultura Ecuatoriana Núcleo Esmeraldas por parte de los intelectuales esmeraldeños ya mencionados. *Tierra Verde* pasó a ser la revista oficial de esa institución. En esta revista, es César Névil quien se encargó de reflexionar sobre el ser esmeraldeño, la localidad, y su significación en la historia y las ideas de la nación y cultura mestizas, así como llegando a reflexionarse sobre la fraternidad transfronteriza con el Pacífico afrocolombiano (1954a, 1954b, 1955, 1956, 1958a, 1958b, 1961).

Una vez consolidados en el campo literario nacional, las reflexiones culturales de los autores afroecuatorianos se van filtrando a plataformas de carácter más central. Un ejemplo de esto es *Un mensaje de Esmeraldas* (1956),[2] discurso pronunciado por Nelson Estupiñán Bass a propósito de

2 En el presente capítulo se hace referencia a la versión digitalizada por la Casa Cultural Benjamín Carrión (2021).

una muestra pictórica del artista negrista Efraín Andrade. Este discurso llegó a ser publicado en la revista de la matriz nacional de la Casa de la Cultura, *Letras del Ecuador*. Este discurso recoge postulados ya desarrollados en etapas previas que apelan desde la especificidad localidad a la idea de nación ecuatoriana y su pertenencia por la participación en hechos históricos acontecidos localmente y de relevancia nacional como el independentismo, el liberalismo o la participación de afrodescendientes esmeraldeños en la Guerra contra Perú de 1941. Y acompañada a esta apelación, un reclamo por la negligencia gubernamental centralista hacia los problemas locales, marcados por una situación y cultura particulares. Más adelante, la diferenciación mestiza afrodescendiente y su pertenencia a la nación se torna en una defensa por la identidad negra y los valores universales que defiende y tiene en común con la identidad nacional. A partir de la constancia agencial de la afrodescendencia y lo esmeraldeño en fenómenos como el cimarronaje, el independentismo y el liberalismo, se establece que lo que busca el ser negro es lo mismo que busca el ser nacional ecuatoriano y universal: la libertad y la cultura. Es posible decir que el interés por el ser afroecuatoriano esmeraldeño, la localidad en un sentido político y cultural, y sus relaciones con lo nacional, han sido parte de las primeras manifestaciones del pensar escrito de este autor o asociado al mismo. En este texto no se hallan referencias al concepto negritud, con lo cual su tratamiento se debe limitar a lo ya expuesto.

Mientras la muestra artística y la pronunciación de Nelson Estupiñán Bass tenían lugar en Quito, la producción intelectual afrodescendiente continuaba en Esmeraldas. Una muestra de esto es el artículo del historiador Julio Estupiñán Tello[3] *El esmeraldeño es así* publicado en *Tierra*

3 La inclusión de ciertos autores dentro de este trabajo se basa en el respeto a la autoidentificación étnica hallada en escritos, entrevistas y relacionamientos familiares. Se ha optado no hacer una explicación al respecto en el caso de los hermanos Estupiñán Bass, así como de otros que vendrán más adelante en el escrito por ser escritores consolidados en lo que se entiende como letras afroecuatorianas (Jackson, 1979; Lewis, 1983, 2014, 2017). Estupiñán Tello se ha referido a su autoidentificación étnica mestizada con pertenencia a la afroecuatorianidad en varios escritos como su clásico *El negro en Esmeraldas* (1976).

Verde en 1958. En él, el autor hace una suerte de mezcla entre relatos de memorias y la descripción de la identidad y cultura esmeraldeña. Sus reflexiones centradas en la afroecuatorianidad se llegaron a desarrollar en su libro *El negro en Esmeraldas*, publicado originalmente en 1967. Este ensayo comparte tesis similares a las ya mencionadas anteriormente, siendo novedosas las fijaciones en la época del cimarronaje, las relaciones interétnicas con las poblaciones indígenas de la región, los flujos migratorios de personas caribeñas en la época liberal, y los procesos de inserción al capitalismo global por la demanda de materias primas.

Solo queda destacar como antecedente el ensayo de Nelson Estupiñán Bass que aparece en medio de los dos textos referenciados en el párrafo previo: *El hombre negro del Ecuador* (1961). Este escrito también aparece en *Letras del Ecuador*. En este ensayo, el tono anticolonial de Estupiñán Bass va creciendo mientras que su descripción del cimarronaje confluye con ideas venidas de su militancia de izquierda de la época simpatizante con la Revolución Cubana, llegando a darle a las selvas esmeraldeñas reminiscencias de la Sierra Maestra en su prosa, y al ser afroesmeraldeño lo dota de la necesidad de insertarse en solidaridades militantes internacionalistas propias de las luchas de liberación nacional de la época. En paralelo a este escrito, cabe destacar que la discusión exclusiva sobre la negritud se va filtrando en este mismo número de *Letras del Ecuador*, al abrirlo Benjamín Carrión con su artículo *Presencia africana*. Aquí, el ideólogo de la CCE hizo una revisión histórica literaria sobre el negrismo y la negritud tomando en cuenta reflexiones culturales y características estéticas de Nicolas Guillén, Aimé Césaire, Leopold Sedar Senghor, León Gontran Damas, René Depestre, e insertando a esta tradición a los autores nacionales Adalberto Ortiz y Nelson Estupiñán Bass. Todo esto hace parte del esfuerzo teórico e historiográfico de la mano de autores afroecuatorianos sobre la reflexión de su propia cultura que vino antes de los primeros ensayos dentro de las letras afroecuatorianas que mencionan el concepto negritud: *La negritud en la cultura ecuatoriana* y *Negritude in Latin American Culture*, de Adalberto Ortiz.

Las menciones del concepto negritud en el ensayo afroecuatoriano del siglo XX

Entre las décadas de 1960 y 1970, el autor afroecuatoriano Adalberto Ortiz se apartó de plataformas culturales afines a la militancia de izquierdas políticas —que le fueron útiles tanto a él como a los hermanos Estupiñán Bass para su proceso de legitimación en el campo literario nacional e internacional (Handelsman, 2001)— por la persecución política que sufrieron en la dictadura militar de 1963, y entabló relaciones con círculos académicos estadounidenses y europeos enfocados en los estudios culturales afrolatinoamericanos (Armas *et al*., 1983; Planells, 1985). Es por las cátedras que dio sobre el tema en varias universidades del norte global que Ortiz llegó a producir los ensayos *La negritud en la cultura ecuatoriana* (1975) y *Negritude in Latin American Culture* (1977). La primera versión citada fue publicada en la *Revista de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador,*[4] y la que le siguió fue una variable en inglés publicada en el libro *Blacks in Hispanic Literature*.[5]

En sus ensayos sobre la negritud, Adalberto Ortiz identifica varios antecedentes históricos de índole cultural, político y económico para su aparecimiento. Estos van desde un recuento de conceptos propios de la filosofía Bantú, la tradición oral literaria y musical, y el negrismo dentro de la primera característica; el cimarronaje y el liberalismo dentro de la segunda; y las bonanzas de ciertas materias primas como el cacao, el banano y la madera dentro de la tercera. Estos antecedentes se interrelacionan en varios niveles de la aparición de la negritud en el hemisferio occidental, abarcando desde la literatura latinoamericana y caribeña, pasando a enfocarla a la ecuatoriana y esmeraldeña, para luego analizar la negritud

4 Para este capítulo se tomó la reproducción publicada en la página web de la Casa Cultural Benjamín Carrión en 2021.

5 En el primer pie de página de esta versión se manifiesta que es una traducción del original aparecido en la revista *Expresiones Culturales del Ecuador* en 1972. Hasta el momento de escribir este capítulo no se ha dado con esta revista. Sin embargo, al contar con la versión en inglés, se estima que es suficiente para los fines que persigue el presente escrito.

dentro de la propia obra e identidad de Ortiz. Esto le permite hacer una primera identificación de la negritud reconociendo en el martiniqués Aimé Césaire a uno de sus fundadores: "Negritude, or Blackness, is viewed as a cultural and literary doctrine that was born in America, or, rather, in the Caribbean, where the black population lived in closer contact with both the African and the European culture" (Ortiz, 1977, p. 75). Siguiendo con los postulados de Césaire, Ortiz conceptualiza que la aparición cultural de la negritud responde a una crisis estructural del orden colonial nacido en occidente y perpetuado en la época contemporánea:

> Negritude seems to be an effective and logical antithesis to the humiliating universal insult that the white man has inflicted on the black in the last four centuries. Negritude or Blackness rejects the past, to the extent that the past incorporates slavery and alienation. Negritude had to oppose white contempt with a justifiable arrogance. It responded to decadent European reason with rebellious and violent literature: to gawdy ceremony and stiff protocol with liberty, candor and exuberance; and to blind imitation of an exhausted European culture with an unconditional affirmation of the once-forgotten African culture. Exaltation of Negritude opposes, above all, the generalized acceptance of a supposed black inferiority. (Ortiz, 1977, p. 76)

Pero lo que Césaire y compañía habían ideado como un proyecto cultural que deviene en un ethos holístico que involucra también un proyecto político afrocentrado, halla una crítica por parte de Ortiz ya que el autor afroecuatoriano la percibe como un fenómeno estrictamente cultural, estético, literario. A juicio de Ortiz, todo devenir político basado en un factor étnico tiene el peligro de ejercer una 'discriminación inversa' basada en esencialismos identitarios:

> I must state that, in my opinion, Negritude is only a means of expression and affirmation, and not an end in itself, as extremist theoreticians-politicians of this movement propose; their position would lead us to an anti-racist racism, to a sort of black Nazism. Basically, the theory of Blackness is no more than the result of frustration, but it can develop into an expressive generosity based on almost forgotten cultural traditions. (Ortiz, 1977, pp. 75-76)

En defensa de esta tesis que restringe la negritud a las artes y las letras, Ortiz se basa en la búsqueda de un sustento unitario cultural americano. Es así que más adelante en su escrito, el autor afroecuatoriano llega a expresar que el fenómeno de la negritud en las Américas se ve insertado en el proceso de mestizaje o creolización de la región a partir de los encuentros de los mundos en la época colonial. Encuentro que se perpetua hasta la contemporaneidad. Con lo cual llega a problematizar la asociación de la negritud americana al origen africano, queriéndose pensarla como un hecho cultural inédito:

> Negritude is not a passing phenomenon, because it has reestablished for us the legitimacy of belonging to an African culture, as well as to the Hispano-European and Indo-American cultures. (…) in less dogmatic terms, Negritude for Americans cannot now be a "return to Africa," or an exaggerated defense of African culture, but, rather, a process of ethnic and cultural miscegenation on this continent that can be powerfully appreciated in these times not only in the physical manifestations of intermarriage, but also in the esthetic ramifications of a particular literary movement, as well as in folk music, beliefs and superstitions. (Ortiz, 1977, p. 76)

El debate cultural de las ideas de Ortiz en torno a la negritud puede ser complejizado y se inserta en una discusión regional que no puede ser detallada en el presente trabajo por cuestión de objetivos definidos y espacios limitados. Por lo que se sugiere que para mayor detalle al respecto se vea el trabajo referenciado en el primer pie de página de este capítulo. En la parte final del ensayo de Ortiz se recalca las diferencias de formas halladas en el negrismo y de sustancia de la negritud, ya que esta última literatura propone ideas desde las letras afrodescendientes y se distancia de un folklorismo identificado en la primera; además de pasar a hacer una descripción del carácter mestizado de la propia identidad afrodescendiente del autor. Esto es lo que se podría decir a breves rasgos de la primera aparición del concepto negritud en el ensayo afroecuatoriano; con lo cual se pasa a la descripción de otra plataforma en donde se halla esta noción: la revista *Meridiano Negro*.

Entre las décadas de 1970 y 1980, Nelson Estupiñán Bass logró consolidar una red de apoyo internacional dedicado al pensamiento afrolati-

noamericano. En primer lugar, este autor afroecuatoriano logró ser partícipe de los dos primeros Congresos de la Cultura Negra de las Américas acontecidos en 1977 y 1980. Y más tarde en esta última década, Estupiñán Bass fue introducido al mismo círculo académico estadounidense dedicado al estudio de la cultura y la literatura afrolatinoamericana al cual se acercó Ortiz en la década de 1960; efectuando cátedras sobre literatura afroecuatoriana y afroamericana en universidades estadounidenses (Estupiñán Bass, 1994). Este contexto podría explicar la etapa afrocéntrica de su pensamiento escrito, así como el giro de tuerca que significo el aparecimiento de la revista *Meridiano Negro*, fundada y dirigida por él.

Meridiano Negro aparece en Guayaquil en 1980. Según las memorias del mismo Estupiñán Bass (1994), esta revista apareció con la necesidad de crear una editorial negra panamericana que sirva de puente cultural entre África y América, lo cual fue propuesto en uno de los Congresos de la Cultura Negra de las Américas, pero no fue efectuado a nivel regional. Este circular ha sido previamente objeto de estudio por su notoria editorial afrocéntrica, y ha sido entendida como un hecho clave del proceso organizativo político afroecuatoriano (Handelsman, 2001; Sánchez, 2011). En la nota editorial del director aparecida en el primer número, Estupiñán Bass resalta que la revista se inserta en el proyecto de la negritud transfronteriza, internacionalista, y también resaltando una negritud nacional, ya no centralizada en Esmeraldas:

> Toda vez que por Ecuador pasa un meridiano de la negritud universal, hecho innegable por la existencia de densas y crecientes comunidades negras en varias provincias del país, consideramos conveniente relievar nuestro pigmento, mediante la publicación de este órgano que hoy sale a la luz pública, seguro de aglutinar todas las voces negras de la Patria, y de convertirse, por lo tanto, en el auténtico pregón de este gran segmento, marginado y aplastado, de nuestra nacionalidad, hasta hoy sin voz ni voto en las grandes decisiones nacionales. (*Meridiano Negro*, 1980a, p. 6)

Es aquí donde se entiende la negritud ecuatoriana e internacional como un proyecto cultural que deviene necesariamente político, siendo una de sus tareas "el hallazgo o el rescate de su propia identidad, para, una vez desalienado, lograr que afloren de su alma todas sus capacidades

creativas —hasta ahora, en la mayor parte de los casos, solamente recónditas— en el trabajo y la cultura" (*Meridiano Negro*, 1980a, p. 6), así como el hallar alianzas y posicionamientos políticos que le permita alcanzar "la descolonización económica y cultural, y, por ende, la verdadera integración del Hombre Negro al concierto nacional" (*Meridiano Negro*, 1980a, p. 6). Los pasajes citados son los únicos que hacen referencia explícita al término de negritud en la revista, además de citar algunos fragmentos de escritos de René Depestre en donde se explicita una vez más la diferencia entre las literaturas negristas y de la negritud, siendo esta última una toma de conciencia del sujeto negro dentro de la estética como sujeto político. Y es que la variedad temática de la negritud desborda al mismo concepto y lo estructura en calidad de sistema de pensamiento. Esto lo demuestra la misma revista al ordenarse por artículos de temáticas variadas como la historia de la afroecuatorianidad, las migraciones internas afroecuatorianas a partir de las crisis económicas y la falta de atención estatal en las localidades de procedencia, la discriminación estructural racista, la producción cultural comprometida con la agenda político-cultural afrodescendiente, la interseccionalidad, y la necesidad de un cambio pensado como revolucionario que atienda todas estas temáticas para la consolidación de una verdadera democracia.

Estos escritos tuvieron un enfoque abiertamente anticolonial, anticapitalista y diaspórico internacionalista, que contaron con las firmas de una red de intelectuales afroecuatorianos como Kleber Sosa, Enrique Capurro, Félix Preciado, Liteo Quiñonez Becerra, Jalisco González; así también con reminiscencias de otros tanto nacionales como Salomón Chalá, Luz Argentina Chiriboga, Antonio Preciado; e internacionales a propósito de los Congresos de la Cultura Negra de las Américas como Diógenes Cedeño Cenci, llegando a menciones de Angela Davis y Nicómedes Santa Cruz. Pero lo descrito supera los límites establecidos para este capítulo, lo cual lleva al siguiente ensayo que trata a breves rasgos el término de negritud, también de la mano de Nelson Estupiñán Bass.

En la época de su pensamiento afrocéntrico dentro de la década de 1980, Nelson Estupiñán Bass publicó al menos tres escritos más de prosa

no ficcional estrictamente al respecto. El primero al que se hace referencia es *Silueta del negro ecuatoriano*, publicado en la revista cultural quiteña *Espejo* en 1981. Este es una variable de su primer ensayo *El hombre negro del Ecuador* refrescado con las posturas expresadas dentro de su revista *Meridiano Negro*, siendo una de sus ideas más poderosas el considerar al cimarronaje y la República de Zambos como fenómenos que "echaron las primeras semillas de la autodeterminación de los pueblos en el lado pacífico de América" (Estupiñán Bass, 1981a, p. 70), muy afín a una idea que estaba aún en ciernes para esa época: el giro identitario multicultural en la política ecuatoriana y la plurinacionalidad (De La Torre y Sánchez, 2018; Handelsman, 2001). En este escrito no se hace una referencia explícita al concepto negritud, lo cual lleva a *Aristas Negras*. Este ensayo fue el producto de sus conferencias pronunciadas en la Universidad de Howard en el marco de su gira cultural estadounidense mencionada anteriormente (Estupiñán Bass, 1994). Tuvo dos versiones muy similares: una publicada en la revista *Cultura* del Banco Central del Ecuador en 1981 y otra publicada al año siguiente en la editorial del Colegio Nacional Mejía. Teniendo en cuenta este detalle, y siendo menester la búsqueda del término negritud, se hará uso solo de su primera versión. En ella se continúa una línea temática sostenida desde los primeros escritos de los hermanos Estupiñán Bass, retomando su enfoque analítico en la literatura. En primer lugar, se da una explicación de la evolución de la poesía afroecuatoriana y las matices que adquirió en su adaptabilidad al zeitgeist al cual se sujetaba la convención estética hegemónica dentro del campo literario nacional, el realismo social militante.

> La eliminación del pigmento es también explicable. (…) Quienes la iniciamos [la poesía negra ecuatoriana], o la hicimos arrancar por escrito -pues la poesía negra oral existió desde antes de nosotros- ciertamente la comenzamos relievando nuestra negritud; el color fue uno de los ingredientes esenciales al principio; pero, a poco de insistir en él, y toda vez que paulatinamente fue atenuándose la discriminación que al comienzo pesó sobre nosotros, comprendimos que más bien debíamos marginarlo y proclamar la fraternidad universal, lejos de toda pugna pigmental (sic). (…) [a propósito de la Guerra Civil Española y el nazismo-fascismo en la

> Segunda Guerra Mundial] convocaron a todos los hombres amantes de la libertad a deponer sus confrontaciones raciales, y a la formación de un sólido frente general. (Estupiñán Bass, 1981b, p. 54)

Una vez superado este dilema estético y político, Estupiñán Bass revitaliza la importancia de la negritud en ambas agendas de la afroecuatorianidad, siguiendo nuevamente las ideas de René Depestre críticas a la convención negrista y elogiosas de la negritud:

> Entre el negrismo y la negritud existe toda la diferencia que existe entre una simple cinta y una cinta de dinamita. La negritud es, así el hecho de una toma de conciencia histórica, creada a los negros. Hay en la negritud una preocupación consciente de liberación, para destruir los mitos y los estereotipos de los negros. (Depestre en Estupiñán Bass, 1981b, p. 55)

Esto le es útil para, después de hacer un repaso de la producción de las letras afrolatinoamericanas, apelar a los escritores afroecuatorianos sobre la importancia de conservar el cultivo literario de la negritud en su significación inherentemente identitaria y política.

> La descoloración y el desarraigo, producidos en aras de la universalización, están produciendo en nuestra lírica la desaparición de ese color y ese sabor tan peculiares de Esmeraldas. Lo que tal vez dará razón para que se nos reproche: el mundo negro ecuatoriano es una poesía sin poetas. Hago excepción de Antonio Preciado y de Ignacio Rodríguez, que no pierden la brújula negra. Creo que hay un ligero desvío en nuestra poesía. No insinúo la sistemática reiteración, que produciría cansancio o fatiga; pero, por lo menos, una huella digital debe aparecer en algo de nuestra lírica, en la que hagamos los poetas negros y negristas del Ecuador. Vuelvo a preguntar a los jóvenes bardos de mi tierra: ¿Por qué eludir al negro, si lo llevamos en lo más profundo de nosotros mismos, y si él, en definitiva, fue quien nos dio la pluma y la palabra? ¿No estamos, con la descoloración, -quizá indiferencia- despersonalizando nuestra poesía, dejando al hombre negro esmeraldeño sin los versos que nosotros, antes que ningún otro, estamos en la irrenunciable obligación de devolverle? ¿No debe nuestra lírica mostrar, por lo menos en parte, aunque pequeña, ese color y ese sabor tan vernaculares, tan inencontrables en la poética de otras regiones del país? ¿No irá pasado mañana el tiempo a enrostrarles a ustedes, jóvenes, que fueron negros poetas, pero no poetas negros? (Estupiñán Bass, 1981b, p. 80)

El tercer y último escrito dentro de la década de 1980[6] en donde Estupiñán Bass hace referencia al concepto negritud es en *La décima entera*, publicado en la *Revista Diners* en 1988. En él se hace una somera mención a la noción de negritud como un carácter identitario de la afrodescendencia, y es usado por el autor para describir que, a su parecer, en las zonas rurales hay una predominancia de dicha identidad en comparación a las urbanas.[7] De esta manera se cierra por ahora las menciones de la producción ensayística de Estupiñán Bass en esta década y se pasa a la introducción de otro intelectual afroecuatoriano que también trata el tema de la negritud dentro de la época: Juan García Salazar.

Envuelto ya en un proceso organizativo e investigativo previo, destacándose el Centro de Estudios Afroecuatorianos, el Centro de Investigación y Cultura del Banco Central del Ecuador le designó a Juan García Salazar a finales de la década de 1970 elaborar un trabajo sobre la poesía afroecuatoriana en el marco de su Programa de Antropología para el Ecuador. Fruto de esto es su libro *La Poesía Negrista en el Ecuador* (1982). En él, su autor propuso una serie de antecedentes para su aparición similares a los tratados por intelectuales afroecuatorianos mencionados anteriormente: desde la esclavitud y el cimarronaje, pasando por el intento de trazar una genealogía cultural africana, hasta la perpetuación del orden social colonial en la época republicana siendo novedosa su ferviente crítica al blanqueamiento social. Esto último es clave para entender su concepción de negritud aplicada a las letras afroecuatorianas. Para este fin también es útil recordar la defensa de una afrodescendencia mestizada en el uso de la negritud por parte de Ortiz, así como los matices diferenciados de negritud por zonas geográficas en Estupiñán Bass.

6 Cabe destacar que en esta época es proliferante la prosa no ficcional del autor afroecuatoriano, por lo cual si se tiene curiosidad al respecto se sugiere nuevamente revisar el trabajo referenciado en el primer pie de página de este capítulo.

7 Esta tesis también es tratada por Michael Handelsman en su libro *Lo afro y la plurinacionalidad: el caso ecuatoriano visto desde su literatura* (2001), al hallar una tensión entre la tradición oral investigada por Juan García Salazar en la zona norte de Esmeraldas y las lógicas del campo literario en la ciudad letrada, usando la noción de Ángel Rama.

García Salazar identificó la génesis de la negritud en el movimiento cultural nacido en París en la década de 1930, igual que sus antecesores. Pero a diferencia de ellos, en este nuevo escrito se hizo una diferenciación más tajante entre negrismo, negritud y las letras afrohispánicas. La primera diferencia es entre los fines que perseguía la negritud original y el aparecimiento paralelo del negrismo en América Latina y el Caribe, los cuales están necesariamente ligados, pero bien diferenciados. Cosa que en su momento también hicieron Ortiz y Estupiñán Bass.

> La coyuntura histórica que hizo posible el nacimiento en América, de una poesía esencialmente negra, tuvo sus raíces en los fines del siglo XIX, con la aparición del movimiento de la Negritud. (…) Si bien entre los objetivos de la Negritud y los de la Poesía Negrista hispano-americana había diferencias, la aparición de esta primera corriente tuvo gran importancia para el nacimiento de la segunda. (…) [La poesía negrista] en sus comienzos tuvo más bien un carácter descriptivo del folklore, pero al pasar del tiempo se fue convirtiendo en una poesía de reivindicación social y cultural de los grupos negros. (…) La poesía de la Negritud, según la opinión de sus autores, no podía ser escrita por miembros de otros grupos raciales: "Nadie puede escribir poesía negra si no es negro o mulato". Contraria a esta opinión, la poesía Negrista podía ser escrita por blancos o negros. Estas dos actitudes opuestas son fruto de circunstancias distintas como el mayor grado de mestizaje entre colonos y esclavos y del grado de discriminación adoptado por los colonizadores contra sus antiguos esclavos. (García Salazar, 1982, pp. 11-13)

Sin embargo, más adelante en el texto se encuentra la diferenciación entre la negritud y las letras afrohispánicas, definiéndolas como negristas, y dentro de esta última García Salazar llegó a diferenciar entre lo que él denominó la poesía negrista ecuatoriana y la tradición oral afrodescendiente con la décima.

> Los autores que ocasionalmente se han referido al tema de los comienzos de la Poesía Negrista en nuestro país, han creído ver en la décima los inicios de las manifestaciones literarias negristas. (…) Si bien es cierto que las décimas son composiciones hechas por juglares negros y, por lo tanto, su expresión es auténticamente negrista, es muy importante, para lograr una distinción, notar el hecho de que los decimeros continuaron haciendo sus décimas

> fuera de toda influencia moderna a lo largo de todo el período durante el cual los nuevos poetas "cultos" se vincularon a la corriente internacional. Por lo tanto, creo que debemos considerar a la décima popular y a la poesía negrista como dos corrientes afro-ecuatorianas que, desde sus comienzos, van paralelamente la una a la otra. Aunque tienen la misma raíz étnica, sirven a dos grupos de negros social y culturalmente diferentes. (García Salazar, 1982, p. 14)

En la cita se puede ver una diferenciación[8] entre los posicionamientos ligados a una cultura del mestizaje y alejada de la palabra territorializada, y una tradición oral que se posiciona como una convención literaria, cultural e identitaria distinta del negrismo y de la negritud. Y esa tradición oral es pensada cual base del Proceso de Comunidades Negras del norte de Esmeraldas en un proyecto tanto cultural como político original, en donde las décimas "son más bien gritos de advertencia individual frente a un hecho político en el genuino sentido de que una literatura política común no tiene nada que ver con propaganda fomentada por un partido" (García Salazar, 1982, p. 71). Pero la mencionada diferencia no debería ser percibida en calidad de crítica divisionista, sino como puntualizaciones que resaltan las peculiaridades y diversidades dentro de las letras afroecuatorianas con raíces compartidas como bien deja claro García Salazar. Ideas similares relevantes al caso son halladas en el artículo académico *Poesía negra en la costa de Ecuador* (1984) con lo cual bastaría su sola mención.

Dentro de la década de 1980 solo resta mencionar un breve pasaje sobre la negritud escrito por César Névil Estupiñán Bass que apareció dentro de su biografía sobre el líder del liberalismo ecuatoriano Luís Vargas Torres publicado en la editorial de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres en 1987. Dentro de líneas que pretendían describir la diversidad étnica y mestizada esmeraldeña, se retoma ya no el carácter literario sino identitario de la negritud para apelar a un orgullo esmeraldeño de dicha

8 Véase pie de página número 7. Además, aunque la distinción mostrada no se torna explícita mencionando nombres particulares, en un manuscrito del libro preparado tres años antes, sí que se identifican a Ortiz, Estupiñán Bass y Antonio Preciado "como iniciadores de la corriente negrista en el Ecuador" (García Salazar, 1979, p. 7).

diversidad y su participación en gestas de envergadura histórica nacional persiguiendo fines democráticos, tal como se ha defendido desde sus más tempranos escritos.

> Muchos nos echan en cara nuestra mulatería, nuestra zambería, nuestra negritud, pero, precisamente, en eso debe cimentarse nuestro orgullo. (…) El negro ha sido siempre y en todas partes -pese a la esclavitud en que ha vivido y a la bárbara explotación de que ha sido víctima- un campo abonado para la prédica democrática y para la lucha contra la tiranía y el despotismo. Por eso los esmeraldeños hemos sido rebeldes y nos hemos lanzado a luchar contra la opresión. Lo han sido nuestros antepasados y nosotros debemos seguir siéndolo para ser honrada y lealmente esmeraldeños. (Estupiñán Bass, 1987, p. 40)

Con lo cual se llega al fin del siglo XX. A causa del limitado espacio, la cuantiosa producción de la década de 1990 será clasificada por autor, con una subdivisión ordenada cronológicamente y que procure obviar redundancias en caso de ser autores ya tratados anteriormente. Habiendo dicho esto, se puede comenzar hablando nuevamente de Nelson Estupiñán Bass. Este autor abre el ciclo con su ensayo *El negro ecuatoriano* publicado en la revista *Chasqui* de la CIESPAL en 1991. Esta es una nueva versión de las anteriores *El hombre negro del Ecuador* (1961) y *Silueta del negro ecuatoriano* (1981); comparte con esos escritos anteriores tesis similares. La gran novedad de esta última versión es una breve teorización sobre la deculturación de indígenas y afrodescendientes, la resistencia a la misma a través del sincretismo, y su amenaza contemporánea a través del blanqueamiento. Es este proceso que le hace decir cosas como que, en comparación a la afrodescendencia caribeña, "en Ecuador, quizás porque la negritud no fue caudalosa, solo quedan remotos vestigios de las religiones africanas, pues, además, negros e indios abrazaron el catolicismo" (Estupiñán Bass, 1991, p. 60). O, asociando la idea de negritud a la proximidad de un origen africano y remitiéndose a las ideas previas del autor sobre el mestizaje y las culturas americanas entendidas como hechos inéditos, también escribir que:

> Por África, únicamente la nostalgia. La actual negritud ecuatoriana ha perdido ya, casi totalmente, su vinculación con África. Sus lazos con ella se

> reducen a eventuales visitas, a comunicaciones epistolares y a intercambio de objetos. Mantiene también contactos a través de la radio, la televisión, los periódicos y las revistas. La hermandad subsiste, pero es solo de carácter espiritual. Duelen a los negros esmeraldeños las epidemias, el hambre, los azotes de la naturaleza, los frecuentes golpes de Estado con sus consiguientes matanzas, la inveterada explotación de los recursos naturales por las potencias de Occidente y las fatales represiones en el sur del Continente Negro; pero vínculos efectivos que volvieran positiva tal solidaridad no existen. Únicamente la nostalgia añora, de cuando en cuando, las raíces ancestrales; y es posible que muchos seres negros estimen que la vida que discurren en América sea mejor que la que llevarían si vivieran en África. El hombre negro de aquí y de allá toma ahora al Nuevo Mundo como su legítima querencia, como en efecto lo es y sabe que debe hacer frente, en su nuevo escenario, a problemas específicos. Si bien es cierto que la música, la danza, la literatura, la magia, los ritos, la medicina, la cocina y cierta mitología deculturada perduran aún con un desvaído sabor africano, la verdad es que ya no existen puentes veraces que reflejen mayormente una vinculación fidedigna entre la negritud original y la descendiente de las travesías oceánicas. Esta desvinculación se acentúa en la costa pacífica de América, donde las improntas negras, no tan hondas como en las Antillas y en Brasil, comenzaron a borrarse a raíz de la independencia y la manumisión, cuando la raza negra se integró a los otros torrentes raciales. (Estupiñán Bass, 1991, p. 62)

Con lo cual, en la última etapa del autor se puede hablar de una negritud ecuatoriana, en calidad de identidad cultural, matizada en el proceso de mestizaje en comparación al mismo fenómeno a nivel regional. La asociación de la negritud a una identidad cultural continuó en las reflexiones del autor con sucintas menciones al término en sus libros *Desde un balcón volado* (1992) y *Este largo camino* (1994), en el primero dentro de una crítica al apartheid y en el segundo con una memoria crítica del endorracismo en su natal Esmeraldas mientras escribía su novela *El último río* (1966). Las menciones son tan breves que con lo mencionado se cree suficiente para este escrito y se sugiere las revisiones de las fuentes en caso de querer desarrollar el tema. Para seguir mencionando a autores ya tratados y que también retoman brevemente a la negritud dentro de sus escritos en esta época, se puede decir que en una memoria de Juan García

Salazar (*et al.,* 1993) se da crédito nuevamente a la negritud por ser un fenómeno cultural que responde con orgullo afrocentrado al proceso de blanqueamiento. Y aparece otra versión de los ensayos de Ortiz sobre la negritud en 1993 a propósito de los *Cincuenta años de Juyungo*. Esta no dista de sus versiones anteriores ni añade novedades relevantes al presente escrito; con lo cual es llevado a tratar letras no mencionadas previamente, siendo relevante la introducción de la intelectualidad afrochoteña.

Han sido identificadas varias familias notorias dentro de la comunidad afrodescendiente del Valle del Chota relevantes para el proceso organizativo afroecuatoriano (Sánchez, 2011), una de ellas es la familia Chalá. Si bien para la década de 1990 ya hay varios escritos de los Chalá y de otros intelectuales afrochoteños circulando por distintas plataformas como la Universidad Politécnica Salesiana y FLACSO, siguiendo los fines específicos del presente trabajo es necesario recordar un ensayo específico del antropólogo Oscar Chalá. Al igual que Estupiñán Bass, Oscar Chalá participó en el número de *Chasqui* dedicado a la reflexión cultural indígena y afrodescendiente a propósito de los 500 años de la llegada de Colón a América con el texto *Africanos: 500 años después*. En él, el autor expresa sus ideas sobre la diáspora negra forzada en el continente americano y los procesos de comunicación e incomunicación cultural con el orden colonial deshumanizante, siguiendo la temática especializada de la CIESPAL. Su descripción de la esclavitud y su vínculo con la emergencia de la modernidad tiene una perspectiva plenamente crítica a la colonialidad y al capitalismo al estar ligadas en sus estructuras de discriminación y violencia racista. A esto se suma una nueva crítica al proceso de blanqueamiento, en donde también se incluye el proyecto vasconceliano de la 'raza cósmica' basada en el mestizaje, con lo cual se encuentra un posicionamiento crítico al mestizaje monocultural que se halla vacilante —que no definitivo ni predominante— en ensayos de escritores afroecuatorianos ya referidos anteriormente.[9] Toda esta descripción crítica lleva al autor a citar esfuerzos

9 Esto también merece ser complejizado. Lastimosamente este no es el espacio ideal para ello. Solo cabe recalcar que, como se dijo en sus respectivos momentos, para tener una discusión con mayores matices al respecto en la ensayística de Estupiñán

y logros históricos en los que se perpetúa la identidad afrodescendiente, dando crédito a la negritud originada como movimiento literario y que florece como fenómeno holístico:

> Pero siempre han estado presentes desde el inicio mismo de la esclavitud, respuestas muy concretas que se podrían definir como respuestas cotidianas, para resolver la ignominia de los sistemas de explotación y segregación, ya sea en las Américas, o en la Madre África. Se han dado respuestas históricas, que se cristalizan por ejemplo, en las distintas formas de cimarronaje, en los movimientos políticos y culturales nacionalistas presentes en Norteamérica en los años sesenta, en los "nacionalismos culturales", Panafricanos, surgidos en el Caribe, las Antillas y Brasil, en la representatividad y universalidad del pensamiento y la praxis de los más connotados representantes del Movimiento de la Negritud, etc. Quizás el intento más representativo de la posición continental y africana, para analizar la presencia y aportes de la población negra, hayan sido los Congresos de la Cultura Negra de las Américas realizados en Cali-Colombia (1977), Panamá-Panamá (1980) y Sao Paulo-Brasil (1983). (Chalá Cruz, 1991, p. 66)

Esto demuestra una vez más que, si bien la negritud como noción está fuertemente ligada al fenómeno cultural literario, sus bifurcaciones temáticas, sus vínculos con otros fenómenos culturales y políticos, y sus alcances como proyecto comunitario afrodescendiente hace que la negritud esté relacionada con una amplia diversidad de hechos en torno a la afrodescendencia. Con lo cual también termina cercana a la apelación que hace Chalá por la organización étnica afrocentrada, internacionalista e interseccionada, basada en la etnoeducación y la 'educomunicación' como una comunicación cultural y solidaria con el carácter de etnia y clase social.

Las letras afroecuatorianas femeninas de esta época encuentran en Luz Argentina Chiriboga a su máxima representante. A pesar de que la autora hizo menciones sobre la negritud en entrevistas,[10] debido a reite-

---

Bass y Ortiz se sugiere remitirse al trabajo referenciado en el primer pie de página de este capítulo.

10 Para las personas interesadas, se indica la fuente en la parte de referencias (Chiriboga y Beane, 1993).

radas razones solo se considerarán sus trabajos ensayísticos. La autora hace mención de la negritud en dos de ellos. El primero es *Genealogía de una manzana 1951*, publicado en 1994 por la Sociedad de Amigos de la Genealogía, de la cual ella forma parte. Este es un grupo de estudios al cual también pertenecieron otros intelectuales afroecuatorianos ya tratados anteriormente como Estupiñán Bass y Estupiñán Tello. Se podría decir que el ensayo de Chiriboga es un intento pionero de hacer una microsociología autoetnográfica que relaciona el barrio de su infancia con la condición social, económica y cultural de la Esmeraldas de esa época. Dentro de la arista cultural, la autora hace una mención a la intelectualidad local, la cual es referenciada en la parte introductoria de este capítulo, y la vincula explícitamente al germen del movimiento de la negritud literaria ecuatoriana como tal, a diferencia de García Salazar:

> En aquella época se sintió una atmósfera intelectual en la provincia, hijos de nuestra ciudad empezaban a marcar improntas las letras ecuatorianas. Escritores que levantaron la bandera de la negritud con estilo claro, preciso y profundo con escrituras de verdades, de ritmos y de sueños, iniciaron una literatura provista de color que nos hizo sentir orgullosos de ser negros, una literatura con proyección en el tiempo que interpretaron las inquietudes, las esperanzas, los desencantos, las perspectivas y la discriminación racial, escritores productores de su época. Estos escritores tomaron el pulso a la provincia, al país y al mundo. Como estuvieron comprometidos con el pueblo, su fecunda labor nos sirve como ejemplo a quienes intentamos sus rastros en la arena. (Chiriboga, 1994, p. 63)

Con lo cual nuevamente se encuentra dentro de la noción de negritud el obvio nexo entre literatura, identidad y devenir político en cuanto comunitario. En un siguiente estudio dedicado a las letras y la cultura esmeraldeña en general publicado en la misma SAG, Chiriboga resaltó también la importancia de la música y la danza dentro del movimiento de la negritud ecuatoriana, expandiendo su significación literaria una vez más. Un ejemplo de esto es la biografía breve que le dedica a la marimbera y danzante Petita Palma, descrita como "la resistencia colectiva ante la vitalidad regional amenazada, el alegato musical de la negritud ecuatoriana frente a su posible derrumbe" (Chiriboga, 1995, p. 185).

El ciclo del uso del concepto negritud dentro de la prosa no ficcional afroecuatoriana en la década de 1990 es cerrado por Juan Montaño Escobar. Luego de cumplir un periodo como director de la revista Cauces de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas, en la cual también participaron intelectuales afroecuatorianos como los ya aludidos Juan García Salazar y Félix Preciado, Montaño Escobar pasó a formar parte de los columnistas del diario quiteño Hoy en 1996 con lo que él denomina sus 'jam sessions'. En esta plataforma, el autor afroecuatoriano hace un uso frecuente del término negritud, llegando a cavilar sobre la variedad de su definición conceptual. Por razón del límite de espacio, se hará una clasificación de sus ideas al respecto desde 1996 a 1999 y solo se citarán pasajes juzgados claves para encontrar el pensamiento de Montaño Escobar sobre la negritud.[11]

La clasificación se puede dividirse en dos. Primero es factible hablar del carácter cultural del término negritud en Montaño Escobar. En este ámbito, la negritud supera su génesis literaria y pasa a formar parte del significar afrodescendiente en cosas como la música, la gastronomía, el barrio y el territorio (Montaño Escobar, 07 de enero de 1997). De su carácter holístico, la negritud necesariamente deviene en filosofía:

> Nuestros conceptos estéticos tienen un ánima cultural insoslayable y una filosofía propia. Nuestra manera de ver y corresponder a la vida tiene la óptica filosófica de nuestra negritud. Y no es solamente unos miligramos, más o menos, de melanina, nada que ver. Es un sistema de ideas y valores, afines o diferentes, al total de la sociedad ecuatoriana. (…) Conque negritud es toda una elaboración intelectual de los pueblos negros del mundo y del Ecuador. Es una aproximación filosófica al mundo actual y es una inteligente actitud para vivir en unidad considerando y respetando las diferencias interecuatorianas. Es, asimismo, una religiosidad que subyace corazón adentro, pero que late libre cuando se le permite. La negritud es

11 El pensamiento de Juan Montaño Escobar merece ser analizado en una mayor extensión, con lo cual para interesados se sugiere revisar el trabajo de Javier Pabón *A tres voces: poesía, tradición oral y pensamiento crítico de la diáspora* (2017), donde hay un capítulo dedicado a este autor afroecuatoriano; el análisis literario de su ficción por parte de Handelsman (2019) también es destacable.

> otra de esas rebeliones de una parte del género humano cuando se siente oprimido por otra parte de ese mismo género humano. (Montaño Escobar, 04 de noviembre de 1997, p. 9A)
>
> El concepto de negritud no ha sido superado por la historia. Por la actual historia, a pesar de las intenciones de reducir las diferencias culturales a la igualdad biológica. No hay dudas: la igualdad es un cuento lírico. En lo biológico no hay problemas: la humanidad es una sola. En lo cultural la humanidad se enriquece por su desigualdad. Y en lo ideológico también. (…) El concepto de negritud es esencial en estos tiempos de unicidades totalitarias. Las sagradas heterogeneidades deben ser reveladas por las bondades de las ideas, deben convencer por sus aplicaciones en la producción de bienestar espiritual, deben afirmarse y fortalecer el ánimo plural de una comunidad y ser filosofía pragmática de vida. (…) para mirar a la humanidad con otros ojos y con diez mil miradas diferentes en su estética y en su ética. Es una visión ideológica propia -cierta o con equívocos- de una comunidad planetaria en perspectiva, coincidente o antagónica, a otras comunidades. El ideario de negritud no es tampoco uniforme, aunque el objetivo siempre será la prosperidad material y espiritual de los pueblos negros de África o de la diáspora. (Montaño Escobar, 16 de junio de 1998, p. 9A)

La relevancia filosófica universal de la negritud la remite Montaño Escobar a la misma justificación que dio Césaire en su tiempo: la respuesta necesaria ante la crisis de la modernidad en Occidente. Uno de los hechos que marcó la época para la cual Montaño Escobar pensó y escribió fue, justamente, el derrumbe de otro gran relato de la modernidad: el socialismo real. Ante la caída del Muro de Berlín y la crisis de las izquierdas a nivel global, Montaño Escobar ve en la negritud una emergencia explícitamente política (26 de noviembre de 1996; 06 de enero de 1998). El carácter político de la negritud localizada en Ecuador en la década de 1990 responde tanto a dicha crisis como al consiguiente giro identitario en la política de los movimientos sociales y el establecimiento de la temática multicultural en el debate campo político hegemónico. De esta manera la negritud pasa a ser una identidad política representante de la población afrodescendiente en la búsqueda de alianzas que advienen el proceso plurinacional (Montaño Escobar, 30 de agosto de 1996). Teniendo antecedentes políticos cimarrones y liberales, y cristalizada en

el Proceso de Comunidades Negras del norte de Esmeraldas, la negritud en la política tiene una agenda clara a favor de su población relacionada a la lucha por el territorio, la autonomía y el orgullo identitario y cultural ante el racismo; sumado al hecho de ser internacionalista, y por ende devenir en un proceso transfronterizo en la Gran Comarca Afro Pacífica con la población afrocolombiana (Montaño Escobar, 12 de noviembre de 1996; 01 de julio de 1997; 05 de octubre de 1999). Con todo este bagaje, el intelectual afroecuatoriano expresó conceptualizaciones políticas finiseculares sobre la negritud para utilidad del milenio por venir:

> El concepto ecuatoriano de negritud no es rechazo al Indoecuatoriano ni al país blanco-mestizo, tampoco al Ecuador de origen semítico o asiático, nada de eso. Es nuestra presentación para que se nos vea con los ojos de las sagradas diferencias. Ni más ni menos. Es un concepto francamente cultural, pero también político. (…) Hablar de negritud es asumir una identidad en el lidero de las identidades que muestra el país. No se trata de un juicio bioquímico referente a la poca o excesiva cantidad de melanina, más bien es una forma de entender y asumir el mundo. (Montaño Escobar, 17 de septiembre de 1996, p. 9A)

> Las organizaciones de negritud comprenden perfectamente que el racismo malafesivo seguirá emboscado en el inconsciente colectivo del país blanco-mestizo, que no tiene programadas respuestas educativas. Asimismo la gente negra hace rato que se le fastidió el ánimo de estar relegada al cucho social del Ecuador. Hoy los afroecuatorianos tenemos conceptos filosóficos, políticos y económicos que se condensan en una sola palabra: negritud. (Montaño Escobar, 12 de noviembre de 1996, p. 9A)

> Soy de los que creen que la gente debe tener cierta definición filosófica. Sin comillas. Algo que le dé un feeling coherente a sus palabras y a sus acciones. Eso es lo que debe definir a la negritud ecuatoriana: no el lamento, la vergonzosa mano extendida o la cangreja conmiseración. Esa congregación de ideas es lo que debe desprender las cadenas mentales que podían, eventualmente, orillarnos a la marginalidad voluntaria. Es lo que podría liberarnos del oprobioso tutelaje político caciquil de los políticos blanco-mestizos. Es manejar un punto de vista político propio. Esa debe ser una particular forma de ver al mundo y a la sociedad ecuatoriana, y que disparada al centro mismo de su sesera cultural mejore las ideas, diluya los prejuicios y reconstruya los conceptos. Identificarse con la negritud es afirmación

> individual y colectiva. Y no se trata de excluir a nadie, porque el asunto no es racista, sino racional. (…) Habrá que intentar una definición actual de nuestra negritud. Dentro de lo diverso y coincidente del país Ecuador. Una definición unificadora, militante y abierta, de par en par, a la cultura negra universal. Y a todo aquello que alimenta el principio humano: ese es el motivo primordial. Aun así es imprescindible "mirar la vida con los ojos de nuestra negritud". (Montaño Escobar, 14 de enero de 1997, p. 9A)

> Por hilos invisibles la negritud ecuatoriana va cosiendo solidaridades. Algunos radicales (soy de los que suscribe esa intención) hablan de un poder político negro. Las Comunidades Negras de la zona norte provincial, después de un proceso vislumbratorio (sic), se están empalencando para consolidar una re-vuelta a la historia. Los afros de Colombia y nosotros hablamos un idioma parecido y atendemos a razones ancestrales muy cercanas: la Comarca Afro-Pacífica está en la gente afro de ambos lados de la frontera. (Montaño Escobar, 05 de octubre de 1999, p. 9A)

Conclusiones

Con este repaso histórico por las letras de intelectuales afroecuatorianos se puede percibir una progresión común del término negritud en su ensayística. Teniendo este fenómeno sus tempranos antecedentes de la mano de propios pensadores afrodescendientes en la primera mitad del siglo XX, la negritud en Ecuador pasa a ser tratada como una noción estrictamente cultural, esto es estética y literaria, en la década de 1970. En la década de 1980 se halla un primer gran giro afrocéntrico dentro de la historia intelectual afroecuatoriana, y en ella la negritud es pensada como una noción identitaria inherentemente política; manteniéndose también sus discusiones literarias. Es al fin del siglo en donde, si bien todavía se puede encontrar una discusión del carácter literario de la negritud, la relevancia de este concepto para la afroecuatorianidad lo hace desbordarse en una variada serie de temáticas que tienen en común el dotar de carácter predominantemente identitario, comunitario y político a la negritud.

Las plataformas en las cuales se ha pensado la negritud desde las letras afroecuatorianas en el siglo tratado han sido académicas, como editoriales universitarias del norte global, las Universidades Católicas de Quito y Esmeraldas, la Universidad Luis Vargas Torres de Esmeraldas, la Politécnica Salesiana, FLACSO, CIESPAL; culturales yendo desde los grupos autónomos más locales, pasando por los más robustecidos como el Centro de Estudios Afroecuatorianos y la Sociedad de Amigos de la Genealogía, hasta instituciones como la Casa de la Cultura Ecuatoriana y el Banco Central del Ecuador; y también vale la pena recordar a la prensa con el Diario Hoy. Si bien se tiene una diversidad considerable de plataformas, vale destacar que muchas de ellas aparecen en la etapa tardía del desarrollo de la intelectualidad afroecuatoriana, y pocas veces en ellas se trata a la negritud con una debida centralidad. Se puede decir de manera preliminar que dicha centralidad se la logró en proyectos editoriales afrocentrados como fue el caso de *Meridiano Negro*.

El breve recuento hecho da cuenta de una diversidad y heterogeneidad propia de los debates insertados en el campo intelectual afroecuatoriano y afrodescendiente en general. De ninguna manera las letras afrodescendientes representan ideas cual monolitos. Las perspectivas y temáticas en torno a la negritud en el ensayo afroecuatoriano del siglo XX son desbordantes y variopintas, con lo cual merecen un análisis más profundo en otros esfuerzos más ambiciosos que superan el presente escrito. A propósito de esto también cabe reconocer otras limitantes de este trabajo ya que es posible que se continúe encontrando escritos sobre la negritud de autores afroecuatorianos no tratados en estas líneas; un indicio de esto es una entrevista hecha a Antonio Preciado y Estrella, 1990) en donde el poeta menciona sobre la existencia de conferencias de su autoría que versan de la negritud. Sin embargo, en el marco de la investigación hecha no se ha dado con este texto, así como seguramente con muchos otros. Este es un esfuerzo preliminar hacia una historia intelectual afroecuatoriana.

Referencias

Armas, A., Bonilla, A. y Ortiz, A. (1983). Conversación con Adalberto Ortiz. *Cultura*. Vol. VI, No. 16. Banco Central del Ecuador. Centro de Investigación y Cultura.

Carrión, B. (1961). Presencia Africana. *Letras del Ecuador*, *16*(121), 11-15. Casa de la Cultura Ecuatoriana.

Chalá Cruz, O. (1991). Africanos: 500 años después. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, *0*(40), 63-66. https://doi.org/10.16921/CHASQUI.V0I40.759

Chiriboga, L. A. (1994). Genealogía de una manzana 1951. En *Sociedad Amigos de la Genealogía, 94 (*Tomo 1, pp. 57-81). *Estudios Históricos sociales SAG.*

Chiriboga, L. A. (1995). *Escritores esmeraldeños Raíces, biografía, producción, crítica* (2 Tomo). Editorial Delta, SAG, Redigraf.

Chiriboga, L.A. y Beane, C. (1993). Entrevista con Luz Argentina Chiriboga. *Afro-Hispanic Review*, *12*(2), 17-23. https://bit.ly/4e7JrMQ

De La Torre, C. y Sánchez, J. A. (2018). Afro-Ecuadorian Politics. En K. Dixon y O. A. Johnson III (eds.), *Comparative Racial Politics in Latin America* (pp. 163-182). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315191065-8

Estupiñán Bass, C. N. (1935a). El movimiento emancipador de Rioverde. *Marimba*, 1.

Estupiñán Bass, C. N. (1935b). Mi cuaderno de historia. Descubrimiento de Esmeraldas. *Marimba*, 2.

Estupiñán Bass, C. N. (1954a). La jornada capital del 5 de agosto de 1820. *Tierra Verde*, 4: 1, 16. Casa de la Cultura Ecuatoriana Núcleo Esmeraldas.

Estupiñán Bass, C. N. (1954b). Esmeraldas, tierra de libertad. *Tierra Verde*, 4: 2. Casa de la Cultura Ecuatoriana Núcleo Esmeraldas.

Estupiñán Bass, C. N. (1955). Breve síntesis del paisaje y del hombre de Esmeraldas. *Tierra Verde*, *9-10*. Casa de la Cultura Ecuatoriana Núcleo Esmeraldas.

Estupiñán Bass, C. N. (1956). Hay que enseñar a amar a Esmeraldas. *Tierra Verde*, 11-12. Casa de la Cultura Ecuatoriana Núcleo Esmeraldas.

Estupiñán Bass, C. N. (1958a). Diez años de labor. *Tierra Verde*, *13-15*(1-2). Casa de la Cultura Ecuatoriana Núcleo Esmeraldas.

Estupiñán Bass, C. N. (1958b). Don Pedro Vicente Maldonado y Sotomayor. *Tierra Verde*, *13-15*, 18-20. Casa de la Cultura Ecuatoriana Núcleo Esmeraldas.

Estupiñán Bass, C. N. (1961). La gesta admirable. *Tierra Verde*, *20*, 4, 21. Casa de la Cultura Ecuatoriana Núcleo Esmeraldas.

Estupiñán Bass, C. N. (1987). *Nuestro Vargas Torres*. Ediciones de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres.

Estupiñán Bass, N. (1961). El hombre negro del Ecuador. *Letras del Ecuador*, *16*(121), 11-15. Casa de la Cultura Ecuatoriana.

Estupiñán Bass, N. (1981a). Silueta del negro ecuatoriano. *Espejo*, 3(4), 68-74.

Estupiñán Bass, N. (1981b). Aristas Negras. *Cultura*, Vol. IV, No. 10, 51-80. Banco Central del Ecuador. Centro de Investigación y Cultura.

Estupiñán Bass, N. (1988). La décima entera. *Revista Diners*, (79), 22-25.

Estupiñán Bass, N. (1991). El negro ecuatoriano. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 0(40), 59-62. https://doi.org/10.16921/CHASQUI.V0I40.758

Estupiñán Bass, N. (1992). *Desde un balcón volado*. Banco Central del Ecuador.

Estupiñán Bass, N. (1994). *Este largo camino*. Banco Central del Ecuador.

Estupiñán Bass, N. (2021). Un mensaje de Esmeraldas. *Letras del Ecuador*, *106*(1). Casa de la Cultura Ecuatoriana. https://bit.ly/4bKJSLk

Estupiñán Tello, J. (1958). El esmeraldeño es así. *Tierra Verde*, *6*(13-15), 21-22, jun. Casa de la Cultura Ecuatoriana Núcleo Esmeraldas.

Estupiñán Tello, J. (1976). *El negro en Esmeraldas: Apuntes para su estudio*. Artes gráficas El Pionero.

García Salazar, J. (1979). *La Poesía Negrista en el Ecuador: una introducción*. Programa de Antropología para el Ecuador.

García Salazar, J. (1982). *La Poesía Negrista en el Ecuador*. Banco Central del Ecuador. Colección Pambil.

García Salazar, J. (1984). Poesía negra en la costa de Ecuador. https://bit.ly/3KrzyMz

García Salazar, J. (1993). *The african presence in Latin America: A study guide on the Maroon Community of Esmeraldas, Ecuador*. Teaching for Change. NECA & CAALÚ.

Handelsman, M. (2001). *Lo afro y la plurinacionalidad: el caso ecuatoriano visto desde su literatura*. Ediciones Abya-Yala.

Handelsman, M. (2019). *Representaciones de lo afro y su recepción en el Ecuador*. Ediciones Abya-Yala, Universidad Andina Simón Bolívar.

Jackson, R. L. (1979). *Black writers in Latin America*. University of New Mexico Press.

Lewis, M. A. (1983). *Afro-Hispanic poetry, 1940-1980: from slavery to Negritud in South American verse*. University of Missouri Press.

Lewis, M. A. (2014). *Adalberto Ortiz: From Margin to Center*. Lehigh University Press.

Lewis, M. A. (2017). *Nelson Estupiñán Bass: Una introducción a sus escritos*. Casa de la Cultura Ecuatoriana.

Meridiano Negro. (1980a). Editorial. Nota del director. *Meridiano Negro*, 1.

Montaño Escobar, J. (1996, 30 de agosto). Iconografía de un país sumergido. *Diario Hoy*.

Montaño Escobar, J. (1996, 17 de septiembre). Sóngoro Cosongo. *Diario Hoy*.
Montaño Escobar, J. (1996, 12 de noviembre). Las caras lindas de mi gente negra. *Diario Hoy*.
Montaño Escobar, J. (1996, 26 de noviembre). El otro punto de vista. *Diario Hoy*.
Montaño Escobar, J. (1997, 07 de enero). El son de barrio caliente. *Diario Hoy*.
Montaño Escobar, J. (1997, 14 de enero). Dios es negro. *Diario Hoy*.
Montaño Escobar, J. (1997, 01 de julio). "I have a dream…". *Diario Hoy*.
Montaño Escobar, J. (1997, 04 de noviembre). La foto de Domingo. *Diario Hoy*.
Montaño Escobar, J. (1998, 06 de enero). Víctor Junior. *Diario Hoy*.
Montaño Escobar, J. (1998, 16 de junio). Negritud. *Diario Hoy*.
Montaño Escobar, J. (1999, 05 de octubre). Chigualo-blues No. 26. *Diario Hoy*.
Ortiz, A. (1977). Negritude in Latin American Culture. En M. DeCosta (ed.), *Blacks in Hispanic Literature: Critical Essays.* Kennikat Press.
Ortiz, A. (1993). La Negritud en la cultura latinoamericana y ecuatoriana. En *Cincuenta años de Juyungo*. Casa de la Cultura Ecuatoriana Núcleo Guayas.
Ortiz, A. (2021). La negritud en la cultura ecuatoriana. *Revista de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador*, *7,* 97-118. https://bit.ly/4aJmzAh
Pabón, J. (2017). *A tres voces: poesía, tradición oral y pensamiento crítico de la diáspora.* [Tesis de Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos]. Universidad Andina Simón Bolívar. https://bit.ly/3yUJn2M
Planells, A. (1985). Adalberto Ortiz: el hombre y la creación literaria. *Afro-Hispanic Review*, *4*(2/3), 29-33. https://bit.ly/3yNdY2k
Preciado, A. y Estrella, S. (1990). Entrevista a Antonio Preciado. *Letras del Ecuador*, *174*. Casa de la Cultura Ecuatoriana.
Sánchez, J. A. (2011). *El proceso organizativo afroecuatoriano: 1979-2009*. FLACSO Ecuador.

El eurocentrismo

Herencia colonial del sistema educativo colombiano

Jorge Fidel Mosquera Mosquera
Profesor Titular, Universidad Distrital Francisco José De Caldas,
Facultad de Ciencias y Educación
Director del Grupo de Investigación Grupadetnia
https://orcid.org/0009-0002-7863-5025

Introducción

Pero la negritud no es únicamente pasiva:
No pertenece al orden de padecer y sufrir.
No es ni un patetismo ni un dolorismo.
La negritud resulta de una actitud activa
y ofensiva del espíritu.
Es sobresalto, y sobresalto de dignidad.
Es rechazo, quiero decir rechazo de la opresión.
Es combate, es decir combate contra la desigualdad.
Es también revuelta.

(Césaire, 1987, p. 87).

La intencionalidad de las formas a partir de las cuales el sistema educativo en Colombia orientó la enseñanza de la historia, al igual que la historia de la educación, ha quedado evidenciada en los libros de textos que influenciaron la formación de los normalistas, de los licenciados en ciencias sociales en las facultades de educación, al igual que los programas de formación de historiadores. Allí no existen perspectivas críticas que permitan deconstruir, reescribir, reparar todo el daño que a lo largo de cinco siglos, le han causado a las culturas afrodescendientes del país.

Cuando revisamos los libros de textos escolares así como los lineamientos curriculares del área de las ciencias sociales previstos en la Ley

115 de 1994, artículo 23, para los niveles de la educación básica primaria y secundaria y vigentes para el diseño curricular de la disciplina de historia, se evidencia que se sigue reproduciendo la misma historiografía tradicional de la época de la colonia, con el consabido protagonismo de próceres, guerras, y héroes criollos; es decir los hijos de los colonialistas españoles.

Esta historiografía excluye de la historia, y en concreto de la historia de la educación, a los africanos esclavizados y sus descendientes, así como los aportes de estos a la independencia de España; como, por ejemplo, las luchas de los cimarrones del palenque de San Basilio en el siglo diecisiete, primer territorio libre en América, doscientos años antes de que lo que conocemos hoy en día como Colombia se independizara de España.

Igual ocurre con el desconocimiento de la revolución de los esclavos africanos en Haití que derrotaron tres imperios. Francia, Inglaterra y España, poniendo fin al yugo de los esclavistas. Sin la ayuda de Alejandro Pétion, presidente de Haití, Simón Bolívar, no hubiera podido llevar a cabo su campaña independentista del Virreinato de la Nueva Granada. Las academias de historia, al igual que el sistema educativo, ha borrado de la memoria histórica del sistema educativo colombiano estos hechos como producto de la herencia colonial eurocéntrica.

Como bien señala Césaire (2006), desde su crítica a la idea de que el colonialismo es una práctica civilizadora y justa, el colonialismo es una forma de opresión y explotación que ha causado daño a las culturas y sociedades de los pueblos colonizados: "Es la protesta del hombre negro contra la Cultura Occidental que le ha negado y niega su calidad humana" (Césaire, 2006, p. 3).

Lectura crítica de la historia y de la historia de la educación en Colombia

Para entender el presente tenemos que conocer el pasado, y la memoria es parte de la historia. La eliminación, en el año 1984, de la enseñanza de la historia del nivel de la educación básica y media del sistema educativo

colombiano tuvo repercusiones muy serias en la formación de nuestros niños, niñas, jóvenes y adolescentes quienes, al formarse como maestros normalistas superiores, licenciados en ciencias sociales, o historiadores, heredan vacíos muy grandes en su formación que no se pueden solucionar en el nivel inicial de la educación superior. El desconocimiento de la historia no les permite entender y comprender el presente de la sociedad colombiana y, mucho menos su pasado. Lo mismo pasa con la historia de la educación.

Para poder entender la historia de los africanos esclavizados y sus descendientes en el presente, al igual que la historia de la educación en Colombia y su relación con estos grupos étnicos, encontramos que la mayoría de autores, sobre todo historiadores, siguen repitiendo y haciendo transcripciones textuales de los archivos, como el Archivo General de la Nación-Sección la colonia, de los relatos de los escribanos de la época y de los registros de la Iglesia, documentos que se centran en la voz de los colonizadores, encomenderos y administradores de la colonia, del Virreinato de la Nueva Granada y de la Iglesia.

En este tipo de meta relatos no se realizan análisis hermenéuticos de los textos, ni se reconstruye el contexto social, cultural, político y económico de la época. Los africanos esclavizados, al igual que sus descendientes, fueron excluidos de la escolaridad debido a que estaban sometidos a una explotación irracional y cruel, como mano de obra destinada a generar la riqueza de los encomenderos, de los administradores de la colonia, al igual que de la Iglesia. Según Mbembe (2016), "el capitalismo no solo inventó mercaderías, sino también 'razas y especies'" (p. 168).

En relación con la educación, solo se hace mención de los hijos de los criollos, los únicos que tenían acceso a las escuelas. Por otro lado, la función de la Iglesia era evangelizar y enseñar algunas bases del castellano y aritmética elemental a los hijos de los colonizadores. Las familias de los africanos esclavizados no formaban parte de esta sociedad ni de la memoria histórica, ni de la historia de la educación de estas épocas. Los africanos son considerados unos objetos que para el colonizador no tienen la categoría de sujetos ni de seres humanos.

Los colegios mayores estaban reservados a los hijos de los españoles que tenían un alto status social en el régimen colonial. Debían contar con el certificado de pureza de sangre y esas instituciones eran regentadas por diversas congregaciones religiosas: jesuitas, dominicos, franciscanos, los cuales se encontraban en la capital del Virreinato de la Nueva Granada. El sector rural no tenía escuelas. En las escuelas elementales el eje fundamental de la instrucción fue la enseñanza del catecismo y la religión. Se impuso a los africanos esclavizados la lengua y la religión del colonialista: el castellano y la religión católica, lo cual generará lo que la antropología cultural denomina deculturación y la pérdida de la identidad cultural de estos grupos que se va a reproducir en sus descendientes hasta hoy.

Como se puede ver, no podemos hablar de educación y en el contexto del siglo dieciocho hay que diferenciar entre educar y evangelizar o adoctrinar, que era la función de la Institución de la Iglesia para con los sectores más marginados de la sociedad de entonces, los cuáles no tenían acceso a sus instituciones educativas, especialmente los africanos esclavizados, que eran la base de la economía y de la generación de la riqueza en el Virreinato de la Nueva Granada, ya que la Iglesia los consideraba como salvajes, incivilizados, bárbaros, al mismo tiempo que eran víctimas también de la explotación por parte de la Iglesia.

Bajo la administración de la Iglesia, el sistema educativo continuó reproduciendo el modelo de sociedad que, mediante la escuela fundamentada en el escolasticismo, el dogmatismo y la religión le permitió ejercer el control de la sociedad, la explotación irracional de los africanos esclavizados, que incluía, mujeres, niños, ancianos. Esta dinámica continuó durante el siglo dieciocho, incluso cuando se inicia el periodo republicano en el siglo diecinueve. Según Mbembe (2016), a pesar de las apariencias de los celebrados procesos de abolición y descolonización, aquellos flagelos no desaparecieron; continúan reconfigurados y metamorfoseados en la actualidad (p. 7).

Los argumentos expuestos reafirman la tesis de la primera parte de este ensayo, la cual expone una lectura crítica de la historia; en concreto, de la historia de la educación en Colombia, fundamentada en la historiografía

tradicional desde el siglo dieciocho hasta nuestros días. Según esa lectura crítica, la estructura del Estado, de la sociedad, del sistema educativo y sus instituciones, sobre todo las confesionales, continúan jugando el mismo rol de la época de la colonia, reproduciendo el clasismo, el elitismo, el racismo, el eurocentrismo, el colonialismo cultural, que se puede evidenciar en los territorios de las poblaciones afrodescendientes del país.

El eurocentrismo como herencia colonial del sistema educativo colombiano

Con el proceso independentista que tuvo lugar en las primeras décadas del siglo diecinueve, la Iglesia no pierde los privilegios de la colonia en el Virreinato de la Nueva Granada. Debido al adoctrinamiento, producto de la evangelización, y la alienación de la sociedad, ejercía un control absoluto. Por esa razón se va oponer todos los cambios sociales desde los inicios del periodo republicano, cuando arrancan las reformas de Francisco de Paula Santander, las cuales incluían quitarle el monopolio de la administración de la educación a la Iglesia, a cuyas instituciones educativas no se tenía acceso.

Las elites del periodo republicano estuvieron conformadas por los criollos formados en las instituciones educativas confesionales, fueron defensoras de la sociedad feudal y teocéntrica y poseedores de una mentalidad conservadora, retrograda, cuyos medios de producción se sustentaban en una economía esclavista y fisiócrata en la cual la tierra era la que generaba la riqueza que compartían con la Iglesia. Esos criollos se oponían a la abolición de la esclavitud y al reconocimiento de los africanos esclavizados como sujetos. La Iglesia se oponía a la creación de un Estado laico y a un sistema educativo administrado por el Estado. Es decir, quería seguir manteniendo el *statu quo* de la época colonial, imponer la religión católica como la religión oficial del Estado colombiano; mantener el eurocentrismo, el dogmatismo, el escolasticismo como ejes fundamentales del sistema educativo.

Esos privilegios, herencia de la época colonial, le garantizaban mantener el control de la sociedad a través de la escuela y la universidad confesional, donde se formarían las élites administradoras del Estado que darían continuidad a la esclavitud y a la exclusión del acceso a la educación de los sectores más pobres de la población concentrada en los sectores rurales que vivían del trabajo de una tierra de la cual no era propietarios. Los hijos de estos tampoco estaban en condición de asistir a la escuela porque integraban la mano de obra que las élites y la Iglesia necesitaron para su explotación. Por esa razón, una vez creada la república no se abolió la esclavitud.

Solo hasta la segunda mitad del siglo diecinueve, se va abolir la esclavitud, es decir tuvieron que pasar casi cuatro décadas, fue un acto más formal que real, porque los africanos esclavizados y sus descendientes, no tenían tierras, ni eran propietarios de medios de producción, nunca tuvieron salarios y les toco seguir dependiendo, de los criollos terratenientes, quienes en contubernio con la Iglesia, eran los dueños de la tierra y los medios de producción.

Trazando una analogía con lo que ocurría en África, Mbembe (2016) entiende que los discursos sobre África son un eje central de la razón negra. Es por eso que nos muestra como la región se convirtió en un objeto clave para el pensamiento eurocéntrico, racista y colonial (p. 6). Los argumentos de Mbembe (2016) son el fiel reflejo de lo que ocurrió en Colombia con los africanos esclavizados y sus descendientes desde el periodo de la colonia hasta nuestros días. En la misma línea de pensamiento, Aimé Césaire (2006), en su texto *Discurso sobre el Colonialismo*, nos invita a pensar el colonialismo como impulsor del capitalismo que requirió crear y reproducir la esclavitud.

Desde finales del siglo diecinueve, con la firma del Concordato entre el Estado del Vaticano y la República de Colombia, se le entrega la administración de la educación a la Iglesia, la cual va a imponer los dogmas, el escolasticismo, el adoctrinamiento, la sumisión, el servilismo, en los cuales se fundamenta la moral de la Religión Católica en las Universidades, en los colegios y escuelas. Eso va de la mano del control sobre

los maestros a los cuales se les imponen los libros de texto violando, así, la libertad de cátedra.

Durante todo el siglo veinte y las dos primeras décadas del siglo veintiuno, la educación y el sistema educativo colombiano han estado regidos por lo contemplado en el Concordato de 1887, como se puede evidenciar en la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, en el artículo 23. Entre las áreas obligatorias y fundamentales, consta el Área 6, sobre la Educación religiosa. Como se puede ver, las élites de los criollos, colombianos bajo la dirección de la Iglesia y sus descendientes, continuaron reproduciendo en el sistema educativo colombiano el pensamiento eurocéntrico como herencia de la época colonial.

Aunque ya se había abolido la esclavitud desde mediados del siglo diecinueve, los africanos libertos y sus descendientes continuaron siendo víctimas tanto del Estado como de la Iglesia, a la cual se le había encomendado como producto del Concordato mencionado no solo la administración de la educación sino también de los territorios ancestrales, que desde el periodo de la época de la colonia habitaban las comunidades étnicas excluidas del acceso a los centros educativos y victimas del racismo estructural por parte del Estado que perdura en pleno siglo veintiuno.

Como se puede evidenciar, en estos territorios ancestrales de las comunidades afrodescendientes tienen lugar las mayores tasas de pobreza extrema: los niños mueren por desnutrición crónica, carecen de acceso a saneamiento básico, agua potable, alcantarillado, víctimas del desplazamiento forzado y el confinamiento por parte de los grupos armados. Allí existe una educación precaria que convive con altas tasas de analfabetismo y ausencia total del Estado.

La huella colonial del eurocentrismo en el sistema educativo colombiano, auspiciada por la institución de la Iglesia como responsable de la administración de la educación desde la época de la colonia, excluyó a los pueblos afrodescendientes de uno de los bienes más preciado de la humanidad: la educación, de la cual depende el bienestar de la sociedad, al considerarlos salvajes. Por ello, la Iglesia, el Estado y sus instituciones

tienen una responsabilidad ética política por todo el sufrimiento causado a estas poblaciones y les queda pendiente un reconocimiento público por todo el daño causado, desde la colonia hasta hoy. Debido a ello, Colombia es hoy en día uno de los países más desiguales del mundo y las causas las podemos recuperar desde la memoria histórica del pasado, del Estado colombiano, de la historia de la educación. Desde ahí podemos entender y comprender el presente de estas poblaciones pues fue tanta la alienación sufrida al punto de que las poblaciones afrocolombianas continúan siendo fieles al dogmatismo y al adoctrinamiento. Los argumentos expuestos en esta segunda parte del ensayo, confirman la tesis del eurocentrismo como herencia del sistema educativo colonial, regentado por la Iglesia.

Es por ello que remarco la importancia de la enseñanza de la historia y, sobre todo, de la historia de la educación desde otras perspectivas y corrientes teóricas y epistemológicas tales como los estudios decoloniales, los estudios poscoloniales, las pedagogías críticas que son visiones alternativas y diferentes a la de la historia tradicional, impuesta por la institución de la Iglesia y las academias de historia del país que el sistema educativo eurocéntrico sigue reproduciendo.

Para la reflexión de los lectores de este ensayo nos planteamos algunas preguntas que contribuyen a enriquecer el debate sobre la temática expuesta y favorecer la discusión en los centros educativos de todo el país sobre los pueblos africanos esclavizados víctimas de la trata trasatlántica de la esclavitud; sobre el proyecto de la modernidad europea del siglo dieciséis que, en nombre de los ideales de la Ilustración, la razón, la libertad, la igualdad y el humanismo, cometieron uno de los actos más abominables de la historia de la humanidad, como fue esclavizar a millones de seres humanos secuestrados del continente africano.

Las preguntas que hemos buscado responder a lo largo de esta exposición plantean otras como posibilidad para mirar la realidad desde el análisis hermenéutico de la historia y, sobre todo, de la historia de la educación para comprender el presente de la sociedad colombiana, de su sistema educativo, de la herencia colonial a partir del pasado.

¿Cómo se puede justificar desde el proyecto de la modernidad eurocéntrico el racismo y la esclavitud de los africanos secuestrados en el continente africano?

¿Cómo puede justificar la Iglesia Católica la esclavitud, el racismo, el colonialismo, la exclusión del acceso a la educación a los africanos esclavizados y sus descendientes?

¿Qué cambios y reformas curriculares requiere el sistema educativo colombiano, con la herencia eurocéntrica, colonialista, de la Institución de la Iglesia Católica, para que no se siga repitiendo la historia, heredada de la época de la colonia?

Referencias bibliográficas

Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Ediciones Akal.

Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra. Ensayo sobre el racismo contemporáneo*. Edición NED – Futuro Anterior.

Afrodescendientes y la educación superior en Ecuador

Un desafío de inclusión y equidad

Narcisa Medranda
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
nmedranda@ups.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-8191-9849

Introducción

Los orígenes de la población afrodescendiente en el continente americano se remontan a la época de la colonia. En Ecuador, como en América Latina, la llegada de los esclavos procedentes de distintas regiones africanas estuvo enmarcada en su condición de mercadería y mano de obra destinada a las distintas actividades económicas (desde minería hasta trabajo doméstico), sentando las bases del mestizaje cultural y racial.

En Ecuador, la población afrodescendiente ha enfrentado históricamente barreras significativas en diversos ámbitos, incluido el educativo. Desde la época de la colonización, las comunidades afroecuatorianas han sufrido marginación y exclusión sistemática, lo cual se refleja en su acceso limitado a recursos y oportunidades educativas. Estas barreras no solo han afectado el acceso a la educación primaria y secundaria, sino que se han perpetuado en la educación superior, donde la discriminación racial sigue siendo un obstáculo considerable.

Este artículo se basa en la presentación realizada por la autora de este artículo en el "Primer Congreso Latinoamericano y del Caribe sobre Reparaciones Históricas para Profesoras/es en la Educación Superior", llevado a cabo el 18 de octubre de 2023, en la Universidad Andina Simón Bolívar en Quito. El objetivo principal es ofrecer un panorama detallado

de la realidad de los afroecuatorianos en la educación superior, destacando tanto el sector estudiantil como el docente. Se analizan los desafíos históricos y contemporáneos que enfrentan, al igual que las políticas y medidas implementadas para fomentar la inclusión y equidad.

Este análisis pretende ser una contribución significativa al entendimiento de la situación de los afroecuatorianos en la educación superior y un llamado a la acción para la implementación efectiva de políticas inclusivas y equitativas.

Marco teórico

La diversidad sociodemográfica que caracteriza América Latina, está vinculado a procesos históricos de conquista del territorio, colonialismo y esclavitud, así como de la migración que se ha registrado a lo largo de su historia. En consecuencia, grupos poblacionales diversos se encuentran en un mismo territorio, entre los cuales existen "relaciones marcadas por grandes asimetrías de poder y de acceso a los recursos", generando desigualdad, exclusión y conflictos étnico-racionales debido a la intolerancia, racismo y misoginia (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2021, p. 5).

La visibilización de la población afrodescendiente, y pueblos indígenas, parte de la inclusión explícita de autoidentificación de las personas en los censos y otros instrumentos estadísticos, con la finalidad de disponer de datos desagregados que permitan supervisar y rendir cuentas en materia de desarrollo y políticas públicas. Desde esta autodefinición y de los desafíos que implicaron su incorporación en los censos del año 2020, la CEPAL estima que la población afrodescendiente de América Latina alcanza aproximadamente los 134 millones de personas, representando el 20,9 % del total regional (CEPAL, 2021). Esta cifra puede considerarse como conservadora, debido a las debilidades existentes en algunos países relacionados con la identificación étnico-racional; no obstante, refleja la magnitud de la presencia afrodescendiente en la región y subraya la

importancia de abordar las cuestiones de racismo y discriminación que la afectan.

En Ecuador, el Censo 2022 arrojó como resultado que la población afroecuatoriana constituye el 4,8 % de la población total, 814 495 personas, de las cuales 343 426 corresponden a afroecuatorianos, 225 817 a negros y 245 252 a mulatos (Instituto Nacional de Estadística y Censo [INEC], 2023). Esta cifra ha disminuido, tanto en términos absolutos como relativos, desde el 7,2 % (1 041 559 personas) registrado en 2010 (INEC, 2011) e inferior al estimado de 1 268 800 realizado por la CEPAL (2021). La disminución en el porcentaje reportado de afroecuatorianos puede deberse a diversos factores, incluidos migración interna y externa, autoidentificación de los individuos como mestizos y posibles subregistros en los censos.

Actualmente, la afrodescendencia supera los marcadores de color de piel, rasgos fenotípicos y esclavitud (CEPAL, 2021) y, aunque es justo reconocer los avances alcanzados en América Latina, continúa enfrentando grandes desafíos en acceso a la educación, el empleo y la salud, entre otros.

Las acciones afirmativas se desprenden de la discriminación compensatoria, llamada discriminación positiva, las cuales tienen por objetivo corregir la exclusión y la desigualdad que se han acumulado históricamente por parte de las élites (Segato, 2017). En el caso de la educación superior, las acciones afirmativas están dirigidas a facilitar el acceso a la universidad, dejando en evidencia el reconocimiento de las desigualdades sociales, con la finalidad de corregir las disparidades que afectan a grupos marginados o excluidos (Basso-Poletto *et al.,* 2020), lograr una igualdad efectiva y garantizar la igualdad de oportunidades para todos, equilibrando las desigualdades de partida y promoviendo la equidad de una forma efectiva (Herrera Acosta *et al.,* 2024).

En el ámbito educativo, los afrodescendientes en América Latina y el Caribe enfrentan barreras significativas para acceder y, en especial, permanecer hasta completar su educación. De allí, la necesidad de abordar las razones por las cuales se genera la exclusión en los niveles de primaria

y secundaria, como pobreza, brecha digital, prejuicios sociales, segregación espacial y discriminación estructural en los sistemas educativos. Solo así la acción afirmativa en el ámbito educativo y laboral lograrán alcanzar sus objetivos (Freire *et al.,* 2022).

Aunque la CEPAL reconoce los avances en algunos aspectos relacionados con el cumplimiento del derecho a la educación de la población afrodescendiente, también admite los déficits que aún persisten, incluyendo las "considerables brechas étnico-raciales en las tasas de rezago y abandono escolar, y de acceso y conclusión de la educación secundaria" (CEPAL, 2021, p. 29). En tal sentido, se requiere el fortalecimiento de las políticas dirigidas a alcanzar una educación de calidad, con la finalidad de asegurar que niños, niñas, adolescentes y jóvenes afrodescendientes logren la culminación de los niveles de primaria y secundaria, así como el acceso a estudios superiores en igualdad de condiciones.

Distintos autores e instituciones coinciden en destacar los beneficios derivados de los programas de acción afirmativa en América Latina, logrando ampliar el acceso a la educación superior de poblaciones vulnerables e históricamente excluidas, como los afrodescendientes, lo cual permite alcanzar cierto grado de movilidad social, reducir desigualdades (López-Roldán y Fachelli, 2019), allanar el camino al empleo digno y confrontan los sesgos alrededor de las minoría etno-raciales (Freire *et al.,* 2022).

No obstante, también existen inquietudes acerca de las poblaciones que realmente obtienen los beneficios, la política de cuotas universitarias, la falta de conexión entre los logros en educación superior y la inserción laboral, el carácter localizado de las políticas de acción afirmativa y la divergencia de criterios (Freire *et al.,* 2022, pp. 134-136). Las debilidades en su diseño e implementación pueden generar resultados contraproducentes, en especial, si no se abordan las condiciones adversas que perjudican a los niños afrodescendientes durante su educación primaria y secundaria (Freire *et al.,* 2022).

Para 2017, el porcentaje de jóvenes afroecuatorianos, de 20 a 24 años, que habían completado la educación secundaria fue 53,5 %, en comparación con el 67,7 % de los no afrodescendientes (excluyendo

indígenas y no registrados), es decir, una brecha de 1,3. Al revisar las cifras relacionadas con la educación superior, se constata que el 13,2 % de jóvenes afrodescendientes de 25 a 29 años concluyeron (cuatro años) de educación terciaria, en contraste con el 19,9 % de los no afrodescendientes, representando una brecha de 1,5 (CEPAL, 2021, pp. 27-28).

La permanencia y culminación de los estudios también son áreas problemáticas. Los estudiantes afrodescendientes enfrentan una mayor probabilidad de abandono escolar debido a factores como la falta de apoyo académico y financiero, además de la discriminación y el racismo institucional. Según Freire *et al.* (2022), solo el 12 % de los afrodescendientes en América Latina logran obtener un título de educación superior, lo que es significativamente menor en comparación con otros grupos étnicos. En Ecuador, la situación no es diferente, los afroecuatorianos se enfrentan a desafíos similares en su búsqueda de educación superior.

Metodología

La aproximación al tema de la educación superior y la realidad de la población afroecuatoriana en el ámbito académico se realizó a partir de una investigación de tipo documental (Medina Romero *et al.,* 2023), sustentada en fuentes secundarias de distintos datos históricos obtenidos de instituciones nacionales e internacionales (Instituto Nacional de Estadística y Censo de Ecuador [INEC]; Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [SENESCYT]; CEPAL y Banco Mundial), así como informes, estudios y artículos de diversos autores, los cuales sirvieron de base para el análisis crítico y síntesis correspondiente (García Dihigo, 2016), con la finalidad de alcanzar una visión latinoamericana y nacional acerca de las distintas aristas relacionadas con la dinámica de los afroecuatorianos, en los distintos roles (estudiantil, docente e investigador) en las Universidades y Escuelas Politécnicas (UEP) e Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos (ISTT) en Ecuador.

Partiendo de toda la información, se realizó un análisis crítico que permitió configurar el panorama actual de este sector de la población y

delinear propuestas de políticas públicas, con el fin de apuntalar la ruta hacia la igualdad de oportunidades, la valoración de diversidad y la superación de la discriminación.

Resultados

Afrodescendientes en la educación superior en Ecuador

Históricamente, la educación superior en Ecuador ha sido un espacio predominantemente ocupado por blancos y mestizos. Las instituciones de educación superior han reflejado las estructuras sociales y económicas del país, donde las élites blancas y mestizas han tenido un acceso privilegiado a la educación, mientras que las poblaciones afrodescendientes e indígenas han sido excluidas de manera sistemática (Cervantes Anangonó y Tuaza Castro, 2021).

Este escenario comenzó a cambiar en la década de los 90, con una nueva generación de estudiantes afroecuatorianos que demandaron a las universidades asumir un papel activo en la lucha contra el racismo. Movimientos sociales y organizaciones de derechos civiles jugaron un papel crucial en visibilizar la discriminación racial en el ámbito educativo y en exigir políticas inclusivas. Estos esfuerzos coincidieron con un creciente reconocimiento internacional de los derechos de los afrodescendientes, lo que contribuyó a impulsar cambios a nivel nacional (Ferreira, 2018).

A pesar de estos avances, los afroecuatorianos continúan enfrentando barreras significativas en el acceso, la permanencia y el éxito en la educación superior. La Constitución de 2008 (de 20 de octubre) y la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) de 2010 (de 12 de octubre) introdujeron medidas importantes para promover la inclusión, como cuotas mínimas para el ingreso de estudiantes de grupos históricamente excluidos o discriminados, entre los que se encuentran los afroecuatorianos, y la creación de cátedras de estudios afrodescendientes. Estas políticas buscan no solo aumentar la representación de estos estudiantes, sino también incorporar sus perspectivas y conocimientos en los currículos universitarios.

No obstante, la implementación de estas políticas ha sido limitada. Los avances legislativos no siempre se traducen en cambios efectivos en las prácticas institucionales. Por ejemplo, aunque existen cuotas para el ingreso de estudiantes más vulnerables, a menudo, la falta de recursos y apoyo institucional impiden que completen sus estudios. Además, los currículos universitarios todavía reflejan una perspectiva eurocéntrica, que marginaliza los saberes y experiencias afrodescendientes.

La presencia de profesores e investigadores afroecuatorianos, y no mestizos en general, es mínima en las universidades, y aquellos que logran ingresar a la academia enfrentan múltiples formas de discriminación. Según Cervantes-Anangonó y Tuaza-Castro (2021), la mayoría de los profesores afroecuatorianos trabajan bajo contratos temporales y enfrentan barreras para su promoción y estabilidad laboral. Esta subrepresentación en la academia no solo limita las oportunidades profesionales para los afrodescendientes, sino que también perpetúa la invisibilización de sus contribuciones y perspectivas en la producción de conocimiento.

Instrumentos jurídicos y políticas públicas

El marco jurídico constituye un elemento fundamental que define la institucionalidad de los países en la promoción de la igualdad y la procura de garantizar los derechos de los afrodescendientes en América Latina. De allí que, destaca cómo la condena a la discriminación por motivos de raza, etnia o color, género, religión, entre otros, se ha consagrado en la Constitución de 13 países, entre los cuales se cuenta Ecuador (CEPAL y UNFPA, 2020).

La Constitución de 2008 (de 20 de octubre) y la LOES de 2010 (de 12 de octubre) representan hitos significativos en el marco jurídico ecuatoriano, al introducir medidas específicas para promover la inclusión de poblaciones históricamente marginadas, como los afrodescendientes e indígenas, en el ámbito educativo. Estos instrumentos jurídicos tienen como objetivo garantizar la igualdad de oportunidades y el acceso equitativo a la educación superior.

La Constitución de la República del Ecuador de 2008 (artículo 11, literal 2), establece el principio de igualdad y no discriminación, asegurando que "Todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades", sin discriminación por motivos de etnia, origen social, entre otros. Además, reconoce los derechos colectivos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, incluyendo el derecho a "Mantener, desarrollar y fortalecer su identidad, sentido de pertenencia, tradiciones ancestrales y formas de organización social" (artículo 57, literal 1), y a "Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe…, conforme a la diversidad cultural…" (literal 14) y conocimientos ancestrales.

La LOES, promulgada en 2010 (de 12 de octubre), y su reforma de 2018 (de 02 de agosto) establecen el principio de igualdad de oportunidades para todos los actores del Sistema de Educación Superior, en su Título IV. Específicamente, dispone la garantía de "las mismas posibilidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad" (artículo 71). Además, contempla la instrumentación obligatoria de políticas de cuotas "a favor del ingreso al sistema de educación superior de grupos históricamente excluidos o discriminados" (artículo 74), la promoción y garantía de participación equitativa de mujeres y grupos históricamente excluidos en todas sus niveles e instancias (artículo 75), adopción de mecanismos y procedimientos para garantizar su efectividad (artículo 76) y becas y ayudas económicas dirigidas a por lo menos el 10 % de los estudiantes regulares que no cuenten con recursos económicos, además de otros criterios académicos, deportivos y de vulnerabilidad, en cualquiera de los niveles de la educación superior (artículo 77), todo ello parte de programas de acción afirmativa ya existentes en América Latina desde inicios de los 2000 (Freire *et al.,* 2022).

En este sentido, en el Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión 2023 (de 07 de julio), se han establecido las políticas de acción afirmativa y de cuotas (Título II, Capítulo I, artículo 47), en atención

a lo establecido en los artículos 26, 154 (literal 1), 226, 350 y 356 de la Constitución de la República de 2008 (de 20 de octubre) y 81, 82, 182 y 183 de la LOES de 2010 (de 12 de octubre) y su reforma de 2018 (de 02 de agosto). Según estas políticas, "se otorgarán puntos adicionales a las y los postulantes…" (p. 16) a la educación superior en Ecuador tomando en consideración criterios de: condición socioeconómica, ruralidad, territorialidad, condiciones de vulnerabilidad, pueblos y nacionalidades. Adicionalmente, se prevé la posibilidad de que las instituciones públicas, en el marco de su autonomía, puedan "crear alguna otra acción afirmativa que beneficie a grupos históricamente excluidos y vulnerados, con un máximo de 15 puntos" (p. 17).

Igualmente, dicho Reglamento establece la política de cuotas, según la cual las instituciones de educación superior públicas, universidades y escuelas politécnicas, "deberán garantizar de manera obligatoria que entre el 5 % y el 10 % de cupos de su oferta académica disponible, esté dirigido exclusivamente a grupos históricamente excluidos o discriminados, de acuerdo con lo que establece la normativa legal vigente" (artículo 48, p. 17).

En cuanto a la selección y ejercicio de docencia e investigación sin limitaciones, el artículo 91 de la LOES, expresa que "no se establecerán limitaciones que impliquen discriminaciones derivadas de su religión, etnia, edad, género, posición económica, política, orientación sexual, discapacidad o de cualquier otra índole", además de contemplar la aplicación de medidas de acción afirmativa con el fin de que mujeres y otros sectores históricamente discriminados (como los afroecuatorianos) participen en condición de igualdad de oportunidades, y garantías para su designación y contratación (artículo 92), con el propósito de diversificar el cuerpo académico y promover una educación más inclusiva y representativa.

Desde esta perspectiva, es posible decir que Ecuador cuenta con un marco legal que responde a la necesidad de propiciar la igualdad de oportunidades de la población, el cual sienta las bases que permiten el diseño de políticas públicas destinadas a alcanzar este fin.

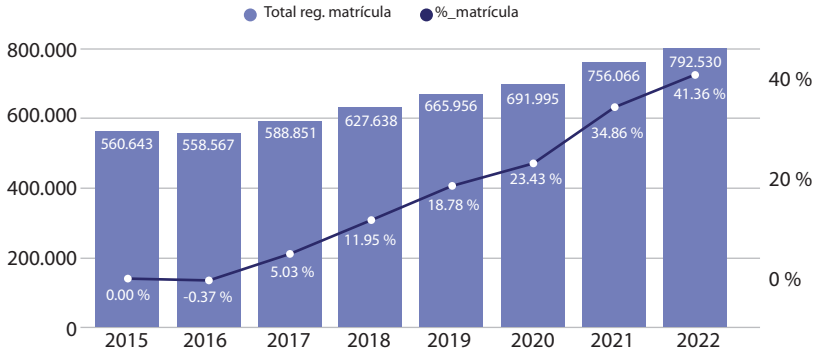
Realidad actual: desafíos y discriminación

Según los datos de la SENESCYT (s.f.a), la tasa bruta de matrícula de tercer nivel en Ecuador ha experimentado un incremento sostenido, al menos desde 2016, año en el cual fue de 30,27 %, alcanzado un 40,88 % para 2022. De igual manera, la tasa de retención de tercer nivel aumentó de 76,02 % a 79,02 % durante el mismo periodo, alcanzando su máximo de 83,09 % en 2020.

La oferta de educación superior del país está conformada por cinco UEP y 55 institutos universitarios públicos, donde se imparten 667 carreras de tercer nivel (incluidos técnicos superior, tecnológico superior y tecnológico superior universitario), impartidas en las modalidades presencial (583), dual (68), semipresencial (5), en línea (4), híbrida (4) y a distancia (3); a los cuales se suman 25 universidades particulares. En cuanto a ISTT, en este año 2024, existen 177 centros, incluyendo los 98 particulares (SENESTYC, 2024a, 2024b, 2024c).

Entre 2015 y 2022, el registro de matrícula en las UEP experimentó un crecimiento acumulado de 41,36 %, pasando de 560 643 a 792 530 inscritos (figura 1). En 2015, el 46,20 % de los estudiantes fueron hombres y el 53,80 % mujeres, de los cuales 395 735 (70,59 %) se autoidentificaron como mestizos, 28 153 (5,02 %) afroecuatorianos, 13 510 (2,41 %) blancos, 8216 (1,47 %) indígena, 7380 (1,32 %) montubios, y 107 649 (19,20 %) otro o no lo especificó. Para 2022, la inscripción estuvo representada en un 43,92 % por hombres y 56,08 % mujeres, de los cuales 599 921 (75,70 %) se autoidentificaron como mestizos, 21 408 (2,70 %) montubio, 21 325 (2,69 %) afroecuatorianos, 16.996 (2,41 %) indígena, 11 128 (1,40 %) blancos, y 121 752 (15,36 %) otro o no lo especificó (SENESCYT, s.f.b).

Figura 1
Evolución de la matrícula total en universidades y escuelas politécnicas ecuatorianas (periodo 2015-2022)

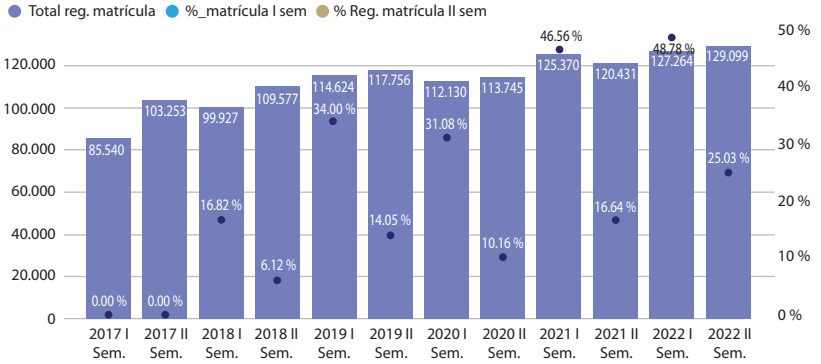


Nota. (SENESCYT, s.f.b).

En los ISTT, la matrícula experimentó un crecimiento neto entre el primer semestre de 2017 y el segundo semestre de 2022, evidenciando un comportamiento diferenciado durante el primer semestre del año, con un incremento de 48,78 % entre 2017 y 2022, y el segundo semestre con 25,03 % entre los mismos años (figura 2) (SENESCYT, s.f.b).

Para el primer semestre de 2017, la cantidad de inscritos llegó a 85 540 personas, 48,42 % hombres y 47,12 % mujeres (la diferencia de 4,46 % sin respuesta), de las cuales 74 963 (87,64 %) se autoidentifican como mestizos, 1952 (2,28 %) indígenas, 1874 (2,19 %) afroecuatorianos y, el restante 7,89 % como montubios, blancos, y otros o no lo indican. En el segundo semestre de 2022, los registros reflejan 129 099 estudiantes matriculados, 50,54 % hombres y 49,45 % mujeres (0,01 % sin información), de los cuales 114 362 (88,58%) se autoidentificaron como mestizos, 4608 (3,57 %) indígenas, 3180 (2,46 %) afroecuatorianos, 3290 (2,55 %) otros o no lo especifican, y el restante 2,84 % corresponde a montubios y blancos (SENESCYT, s.f.b).

Figura 2
Evolución de la matrícula total en institutos superiores técnicos y tecnológicos ecuatorianas (Periodo: I semestre 2017-II semestre 2022)



Nota. (SENESCYT, s.f.b).

Es importante destacar que las cifras de distribución étnica, tanto en el caso de las UES como de los ISTT, pueden estar reflejando valores subestimados, particularmente en el caso de los no mestizos, en virtud de la magnitud de personas que no especificaron la información correspondiente, tal como se desprende de los datos, y la propia autoidentificación.

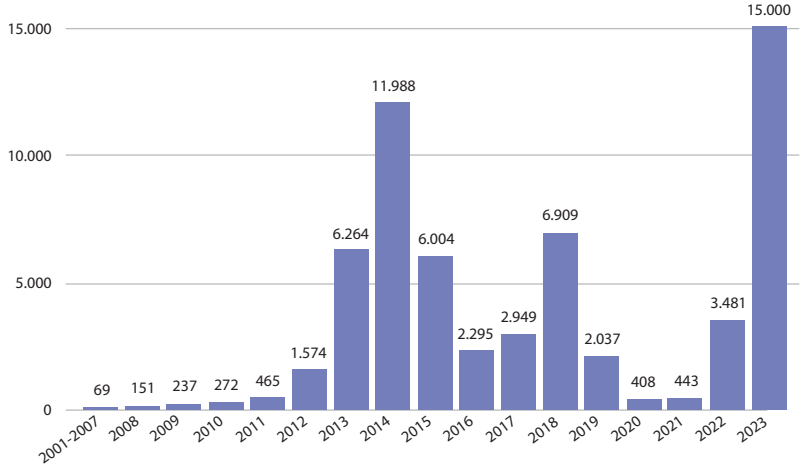
En cuanto a la política de acción afirmativa, se aplican políticas de cupos, asignación de puntuación adicional por vulnerabilidades socioeconómicas, así como ayudas económicas y programas de becas para mujeres y personas de escasos recursos económicos, además de otros criterios académicos, deportivos y vulnerabilidad, evidenciando un cumplimiento a la normativa legal vigente, al menos en términos formales.

Las cifras oficiales evidencian poca estabilidad en el cumplimiento de las políticas en materia de becas, reflejando un mayor apoyo entre 2013 y 2018, con un nuevo repunte a partir de 2022, alcanzando su máximo histórico de 15 000 becarios en 2023 (figura 3), de los cuales 9425 (62,83 %) son mujeres y 5575 (37,17 %) hombres. En cuanto a autoidentificación étnica de los becarios del año 2023, 11 621 (77,47 %) se reconocen como

mestizos, 1223 (8,15 %) indígenas, 1108 (7,39 %) montubios, 825 (5,5 %) afrodescendientes, 186 (1,24 %) blancos y 35 (0,23 %) no lo indican (SENESCYT, s.f.b).

Figura 3

Evolución del número de becarios por año en las instituciones de educación superior ecuatorianas (periodo: 2001-2023)



Nota. (SENESCYT, s.f.b).

Todo lo anterior, es demostración de los avances y retrocesos que han experimentado las iniciativas en materia de igualdad y educación superior en Ecuador. La realidad actual muestra que, a pesar de los avances discursivos y legislativos, la discriminación persiste en la práctica. A nivel institucional, los planes de estudio rara vez incorporan elementos de interculturalidad o saberes ancestrales afrodescendientes como eje transversal, manteniendo una perspectiva predominantemente eurocéntrica en la educación superior (Cervantes Anangonó y Tuaza Castro, 2021). Esta exclusión no solo marginaliza los conocimientos y experiencias de los afroecuatorianos, sino que también perpetúa una visión limitada y parcial de la realidad nacional y global.

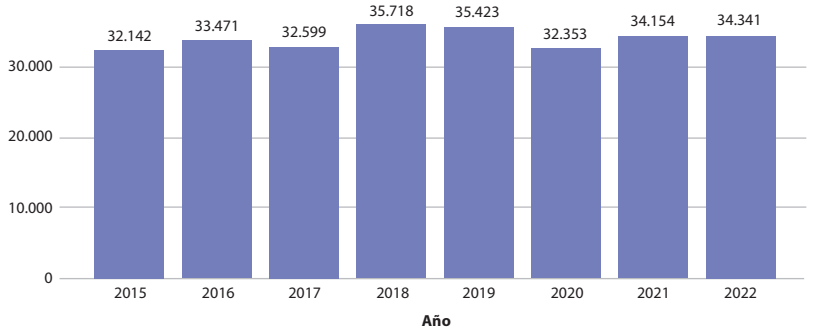
En el sector estudiantil, los afrodescendientes enfrentan barreras significativas desde el acceso hasta la culminación de sus estudios. A pesar de las políticas de cuotas diseñadas para mejorar el ingreso de estudiantes pertenecientes a grupos históricamente excluidos o discriminados a la educación superior, la implementación de estas políticas ha sido insuficiente y no ha logrado cerrar las brechas de equidad. Además, los estudiantes afrodescendientes a menudo se enfrentan a estereotipos y actitudes despectivas por parte de sus compañeros y profesores, lo que afecta de manera negativa su autoestima y rendimiento académico (Ferreira, 2018).

La integración de los estudiantes afrodescendientes en el entorno universitario es otro desafío importante. Muchas veces, estos deben navegar en un ambiente académico que no valora ni respeta sus saberes y cosmovisiones, contribuyendo a un sentido de alienación y desarraigo. Las materias y metodologías de enseñanza no están relacionadas con sus realidades culturales, lo que puede llevar a una desmotivación y un bajo rendimiento académico (Cervantes Anangonó y Tuaza Castro, 2021).

Sector docente y de investigación

En cuanto a los docentes universitarios y de escuelas politécnicas, su número aumentó de 32 142 a 34 341 entre 2015 y 2022 (figura 4), de los cuales el 92,27 % (29 980) y 97,55 % (33 499) respectivamente contaban con títulos de cuarto nivel en los años de referencia. Durante este periodo, la proporción de hombres pasó de 61,79 % (19 862) a 58,06 % (19 937), observándose un aumento en el caso de las mujeres de 38,21 % (12 280) a 41,94 % (14 404). (SENESCYT, s.f.b).

Figura 4
Evolución del número de docentes en las universidades y escuelas politécnicas ecuatorianas (periodo 2015-2022)



Nota. (SENESCYT, s.f.b).

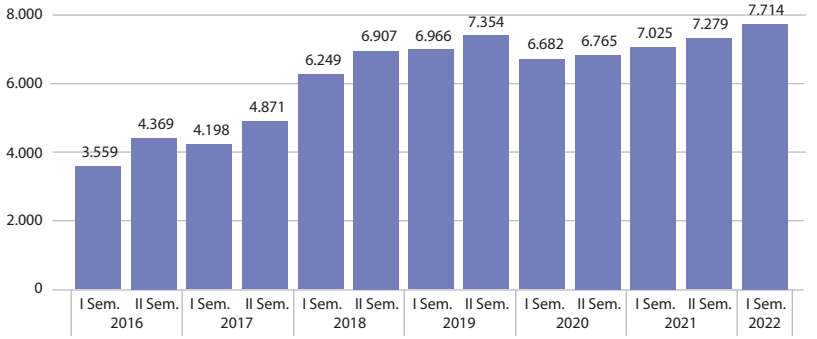
Para el primer semestre de 2022, la mayoría (21 008; 61,17 %) de los 34 341 docentes en las UES desempeñaron su labor a dedicación exclusiva o tiempo completo, 11,66 % (4005) a medio tiempo o semiexclusiva y el 27,16 % (9328) a tiempo parcial. En cuanto a su autoidentificación étnica, el 77,71 % (26685) se registraron como mestizos, 3,13 % (1076) blancos, 2,11 % (726) afroecuatorianos y el resto se distribuye entre las otras etnias o no lo indicaron. Detallando un poco en las cifras, se evidencia que el 96,97 %, 704 de los 726 de los afroecuatorianos, cuenta con título de cuarto nivel, y en conjunto representaron el 1,55 % (533) de los docentes a dedicación exclusiva o tiempo completo en las UEP, el 0,36 % (124) de los docentes a medio tiempo o semiexclusiva y el 0,20 % (69) del tiempo parcial (SENESCYT, s.f.b). Es importante señalar que, las personas sin registro en su identificación étnica constituyen el 14,56 % (5001) del total de docentes, las cuales puede influir significativamente en el análisis, especialmente, en la participación de los no mestizos en las distintas categorías.

En el caso de los ISTT, entre el primer semestre de 2016 y el primer semestre de 2022, el total de docentes pasó de 3559 a 7714 (figura 5),

siendo la proporción de hombres de 59,17 % (2106) y 56,78 % (4380) respectivamente; mientras que las mujeres, 40,83 % (1453) y 43,22% (3334) para los mismos periodos. En cuanto al nivel académico, el 24,14 % (859) de los docentes activos durante el primer semestre de 2016 contaba con maestría y el 0,37 % (13) con doctorado; mientras que en primer semestre de 2022 estos porcentajes aumentaron a 44,30 % (3417) con maestría y 1,18 % (91) con doctorado (SENESCYT, s.f.b).

Figura 5

Evolución del número de docentes en los institutos superiores técnicos y tecnológicos ecuatorianos (periodo: I semestre 2016-I semestre 2022)



Nota. (SENESCYT, s.f.-b).

Para el primer semestre de 2022, el 52,98 % (4087) de los 7714 docentes desempeñaron su labor a dedicación exclusiva o tiempo completo, el 11,89 % (917) a medio tiempo o semiexclusiva y el 35,13 % (2710) a tiempo parcial. En cuanto a su autoidentificación étnica, el 94,37 % (7280) se reconoció como mestizo, el 1,58 % (122) montubio, 1,50 % (116) blanco, indígena y afroecuatoriano un 1,10 % (85) en cada caso, donde el 0,34 % (26) restante no registró su etnia o indicó otro.

En términos laborales, 52 docentes afroecuatorianos trabajaron a dedicación exclusiva o tiempo completo en los ISTT, representando el 0,67 % del total de docentes. Asimismo, el 0,18 % (14) contó con una

carga laboral de medio tiempo o semiexclusiva y el 0,25 % (19) a tiempo parcial. En cuanto a la formación académica, el 42,35 % (36 de 85) de los docentes de esta etnia reportó nivel de maestría y el 1,18 % (1) de doctorado (SENESCYT, s.f.-b).

Tal como lo evidencian las cifras, el número de profesores afroecuatorianos es mínimo, sumado a condiciones de trabajo bajo contratos ocasionales, lo cual es frecuente. Esta precariedad laboral no solo afecta la estabilidad económica y profesional de los docentes afrodescendientes, sino que también limita su capacidad para participar plenamente en la vida académica y en la producción de conocimiento. Según un estudio realizado por Cervantes-Anangonó y Tuaza-Castro (2021), la representación de profesores afroecuatorianos en las universidades ecuatorianas es extremadamente baja, y aquellos que logran ingresar al sistema educativo enfrentan numerosas barreras para su promoción y estabilidad laboral.

La academia ecuatoriana y las agendas de investigación en las universidades ecuatorianas siguen dominadas por una perspectiva eurocéntrica. La producción científica nacional está dominada por intereses y perspectivas que reflejan las prioridades de los países hegemónicos, lo que resulta en una subrepresentación de los problemas y contribuciones de los afrodescendientes (Cervantes Anangonó y Tuaza Castro, 2021).

Este ciclo de racismo institucional limita el ascenso de profesores afroecuatorianos y perpetúa su baja representación en la producción científica nacional. Los profesores afrodescendientes a menudo enfrentan estereotipos y prejuicios que cuestionan su competencia y legitimidad como académicos. Además, la falta de acceso a redes académicas y recursos de investigación impide que estos docentes desarrollen y publiquen sus trabajos, lo que a su vez afecta su capacidad para avanzar en sus carreras académicas (Ferreira, 2018).

La falta de atención a los temas afrodescendientes limita el desarrollo de políticas y programas que puedan abordar sus necesidades y desafíos específicos, dado que su inclusión, con frecuencia, se reduce a manifestaciones declarativas en normativas internas y reglamentos de instituciones

de educación superior (Coordinación de los Saberes Ancestrales [CSA], 2019). Este sesgo se refleja en los currículos universitarios, las metodologías de enseñanza y las agendas de investigación, que rara vez incorporan perspectivas afrodescendientes o abordan los problemas específicos de estas comunidades (Freire *et al.,* 2022). La ausencia de afrodescendientes en puestos de liderazgo académico y en comités de toma de decisiones perpetúa esta dinámica, reforzando un ciclo de exclusión y marginación.

Mujeres afrodescendientes en la academia

La incursión de las mujeres afrodescendientes en el ámbito académico también enfrenta grandes complejidades. Según datos de la SENESCYT (s.f.b), en 2015 representaron el 0,97 % (311) del total de docentes de las UEP y el 2,53 % de las 12 280 mujeres docentes que laboraron ese año. El 95,18 % (296 de las 311) de las docentes afroecuatorianas contaba con título de cuarto nivel. Al revisar las características de su actividad laboral con respecto al total de la plantilla docente, se tiene que el 0,54 % (175 de 32 142) trabajó a dedicación exclusiva o tiempo completo, el 0,32 % (103) a dedicación semiexclusiva o medio tiempo y el 0,10 % (33) a tiempo parcial.

Para 2022, la cantidad de estas docentes fue de 328 (0,96 %) del total nacional de 34 341, lo que se traduce en el 2,28 % (328 de 14 404) de las mujeres docentes. El 96,95 % (318 de 328) de las afroecuatorianas que desempeñaron la actividad docente, tenía título de cuarto nivel. En cuanto a su actividad docente, el 0,71 % (245 de 34 341) laboró a dedicación exclusiva o tiempo completo, el 0,17 % (57) a dedicación semiexclusiva o medio tiempo y el 0,08 % (26) a tiempo parcial.

La situación se presenta aún más marcada en los ISTT. En el primer semestre de 2016 este sector de las docentes representó el 0,62 % (22) del total de docentes de estas instituciones educativas y el 1,51 % de las 1453 mujeres docentes durante ese periodo. El 40,91 % (9 de 22) de las docentes afroecuatorianas contaba con título de especialización o maestría. En cuanto a su actividad laboral, se tiene que aquellas a dedicación exclusiva

o tiempo completo constituyeron el 0,34 % (12 de 3559), el 0,03 % (1) a dedicación semiexclusiva o medio tiempo y el 0,25 % (9) a tiempo parcial.

Para 2022, estas llegaron a 44 (0,57 %) del total nacional de 7714 docentes, lo que se traduce en el 1,32 % (44 de 3334) de las mujeres docentes. De estas, el 40,91 % (18 de 44) tenía título de cuarto nivel. En materia laboral, el 0,36 % (28) trabajó a dedicación exclusiva o tiempo completo, el 0,12 % (9) a dedicación semiexclusiva o medio tiempo y el 0,09 % (7) a tiempo parcial (SENESCYT, s.f.b).

En este contexto, es posible afirmar que las mujeres afrodescendientes enfrentan una doble discriminación, por su género y raza, imponiendo barreras adicionales en su desarrollo profesional y académico. Este grupo específico de profesoras no solo lucha contra los estereotipos raciales, sino también contra los prejuicios de género, creando una intersección de desafíos únicos y complejos, ya que deben constantemente afirmar su validez científica en un entorno dominado por perspectivas eurocéntricas y patriarcales.

La necesidad de validar su competencia y legitimidad como académicas es un desafío continuo para las mujeres afrodescendientes en este entorno. A menudo, se enfrentan a estereotipos negativos que cuestionan su capacidad intelectual y profesional, lo que puede afectar su autoestima y su desempeño laboral. Estos estereotipos no solo provienen de sus colegas y estudiantes, sino también de las estructuras institucionales que perpetúan las desigualdades raciales y de género (Cervantes-Anangonó y Tuaza-Castro, 2021).

Adicionalmente, las mujeres afrodescendientes enfrentan significativas dificultades para acceder a fondos de investigación, en especial, para proyectos que abordan temas de género y raza. Los sistemas de financiamiento de la investigación suelen estar diseñados de manera que favorecen a los investigadores de grupos dominantes, dejando a las mujeres afrodescendientes en desventaja. La falta de acceso a recursos financieros limita su capacidad para llevar a cabo investigaciones significativas y publicar sus hallazgos, lo que a su vez afecta su progreso y reconocimiento en la academia (Ferreira, 2018).

Un estudio de realizado en Brasil señala que menos del 3 % de las docentes en programas de posgrado en ese país son mujeres negras (Ferreira, 2018), siendo un ejemplo de la profunda subrepresentación de este grupo en niveles académicos superiores, traduciéndose en una menor visibilidad y menor influencia en la toma de decisiones académicas y políticas institucionales.

Discusión y conclusiones

Una vez analizado el panorama de la situación de los afroecuatorianos en la educación superior, incluyendo sus avances y reveses, es importante destacar el camino que aún falta por recorrer. A pesar de la existencia de un robusto marco legal, la implementación práctica de las políticas públicas en esta materia ha sido limitada. Diversos estudios y reportes indican que la inclusión y la interculturalidad promovidas por la Constitución de la República de Ecuador del 2008 (de 20 de octubre), la LOES 2010 (de 12 de octubre) y su reforma del 2018 (de 02 de agosto), así como los reglamentos emanados de la SENESCYT, a menudo quedan en el plano declarativo y no se traducen en cambios sustanciales en las prácticas institucionales (Cervantes Anangonó y Tuaza Castro, 2021).

La implementación de las políticas públicas diseñadas para promover la inclusión, como cuotas mínimas para el ingreso de estudiantes pertenecientes a grupos históricamente excluidos o discriminados, entre ellos los afroecuatorianos, ha sido limitada debido a la falta de recursos y de apoyo adecuado, impidiendo que muchos de estos estudiantes completen sus estudios con éxito. Además, las barreras culturales y los estereotipos negativos afectan su rendimiento y su integración en el sistema educativo.

Asimismo, la contratación de docentes e investigadores afrodescendientes sigue siendo escasa, y aquellos que logran ingresar al sistema educativo enfrentan múltiples barreras para su estabilidad y promoción profesional. La falta de cumplimiento de las políticas de acción afirmativa y las medidas legislativas dirigidas a promover la inclusión, así como la ausencia de mecanismos efectivos de monitoreo y evaluación, son

factores que contribuyen a esta brecha entre el marco legal y la realidad (Ferreira, 2018).

Al profundizar en el caso de las mujeres afroecuatorianas en la academia, la doble discriminación, basada en el género y la raza, crea un entorno particularmente hostil, agravando sus dificultades para avanzar en el entorno académico en el cual deben enfrentar tanto estereotipos negativos, microagresiones cotidianas y formas más estructurales de discriminación, así como la falta de acceso a recursos financieros para proyectos que aborden temas de género y raza.

Estos desafíos se ven exacerbados por la falta de redes de apoyo y mentoría específicas para mujeres afrodescendientes, lo que a menudo las deja aisladas y sin los recursos necesarios para avanzar en sus carreras, donde la baja representación de mujeres afrodescendientes en niveles académicos superiores limita su influencia y visibilidad, perpetuando un ciclo de exclusión y marginación.

En general, para abordar estas inequidades en la educación superior, es fundamental que se adopte un enfoque más proactivo, equitativo y comprensivo hacia la inclusión. Esto implica desde la revisión y modificación de los currículos para incorporar de manera significativa los conocimientos, saberes, cosmovisiones y perspectivas afrodescendientes, la creación de programas de apoyo académico y financiero para estudiantes afroecuatorianos, así como establecer mecanismos de seguimiento y evaluación con miras a asegurar el cumplimiento de las políticas de acción afirmativa.

En el ámbito docente y de investigación, se necesita una mayor representación de afrodescendientes en puestos de liderazgo y toma de decisiones. Esto puede lograrse mediante la implementación efectiva de las políticas establecidas en el marco legal vigente, programas de mentoría y desarrollo profesional, asignación adecuada de recursos, así como la promoción activa de investigaciones y publicaciones desde una perspectiva afrodescendiente. En definitiva, las políticas de diversidad y equidad deben abordar explícitamente el racismo institucional y las formas

interseccionales de discriminación para crear un entorno académico más justo e inclusivo, las cuales deben contemplar la perspectiva de género.

La representación de mujeres afrodescendientes en la academia no solo es una cuestión de justicia social, sino que también enriquece la producción de conocimiento con perspectivas y experiencias diversas. Al fomentar un entorno más inclusivo y equitativo, las instituciones académicas pueden contribuir significativamente a la lucha contra la discriminación racial y de género, promoviendo una ciencia y educación más justa y representativa.

Finalmente, es esencial fomentar una cultura institucional que valore la diversidad, combata de forma activa el racismo y la discriminación en todas sus formas, lo cual contribuirá a la creación de una sociedad más equitativa y justa. La inclusión de afrodescendientes en la educación superior no es solo una cuestión de derechos humanos, sino una oportunidad para fortalecer la calidad y relevancia de la educación en Ecuador, entendiendo que la marginación y exclusión sistemática de la población afroecuatoriana también afecta de manera significativa su acceso a la educación primaria y secundaria.

Referencias bibliográficas

Basso-Poletto, D., Efrom, C. y Rodrigues, M. (2020). Ações afirmativas no ensino superior: revisão quantitativa e qualitativa de literatura. *Revista Electrónica Educare, 24*(1), 1-34. http://doi.org/10.15359/ree.24-1.16

Cervantes Anangonó, M. y Tuaza Castro, L. (2021). Racismo y universidades en el Ecuador. *Universidades, enero-febrero,* (87), 35-50. https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.522

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2021). *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión. Síntesis.* Documentos de Proyectos, CEPAL, Santiago.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA]. (2020). *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión.* Santiago: Naciones Unidas. https://bit.ly/3Z0xVNS

Constitución de la República del Ecuador. (20 de octubre de 2008). *Registro oficial, 449*. Quito, Ecuador. https://bit.ly/3K9AntG

Coordinación de los Saberes Ancestrales (CSA). (2019). *Análisis de información recopilada sobre interculturalidad en las funciones sustantivas de instituciones de educación superior.* https://bit.ly/3O4Rnmo

Ferreira, L. (20 de junho de 2018). Menos de 3% entre docentes da pós-graduação, doutoras negras desafiam racismo na academia. *Gênero e Número*. https://bit.ly/3UIcsGH

Freire, G., Schwartz Orellana, S. y Carbonari, F. (2022). *Inclusión afrodescendiente en educación: Una agenda antirracista para América Latina.* Washington, D.C.: Banco Mundial. https://bit.ly/4fGIJWX

García Dihigo, J. (2016). *Metodología de la investigación para administradores* (1 ed.). Ediciones de la U.

Herrera Acosta, C., Pala Chávez, J. Y., Guaranga Chisaguano, D. P. y Remache Tixi, V. C. (2024). Las acciones afirmativas y el derecho a la Educación Superior en el Ecuador. *Dominio de las Ciencias, 10*(1), 686-712. https://bit.ly/3Z0ydEs

Instituto Nacional de Estadística y Censo. (2011). *Sistema Integrado de Consultas*. VII Censo de Población y VI de Vivienda 2010: https://bit.ly/48dFALQ

Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). (12 de octubre de 2010). *Registro Oficial Suplemento, (298)*. Quito, Ecuador. https://bit.ly/3sNPeV2

Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior. (02 de agosto de 2018). *Registro Oficial*. Quito. https://bit.ly/4elnZms

López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2019). Desigualdades sociales en una perspectiva comparada: Europa y América Latina. *Papers, 104*(2), 149-155. https://doi.org/10.5565/rev/papers.2692

Medina Romero, M. Á., Rojas León, C. R., Bustamante, H. W., Loaiza Carrasco, R. M., Martel Carranza, C. P. y Cartillo Acobo, R. Y. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación* (1 ed.). Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. https://doi.org/10.35622/inudi.b.080

Medranda, N. (2023). Afrodescendientes y educación superior en Ecuador: Un desafío de inclusión y equidad. *Presentación en el Primer Congreso Latinoamericano y del Caribe sobre Reparaciones Históricas para Profesoras/es en la Educación Superior*. Universidad Politécnica Salesiana.

Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión. (07 de julio de 2023). Quito. https://bit.ly/4fGJhMv

Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENECYT). (2024a). *Buscador de oferta académica 1S-2024*. https://bit.ly/4cXb6P9

Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESTYC). (16 de junio de 2024b). *Listado de Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos Superiores*. https://bit.ly/48JPdBW

Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESTYC). (15 de junio de 2024c). *Listado de Universidades Particulares*. https://bit.ly/48MBz12

Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESTYC). (s.f.-a). *Visualizador de indicadores de educación superior: Tasa bruta de matrícula. Retención y deserción*. https://bit.ly/3YOfn23

Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESTYC). (s.f.-b). *Portal de estadísticas e indicadores de educación superior*. https://bit.ly/3SDkOP0

Segato, R. (2017). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En R. Campoalegre Septien y K. Bidaseca, *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes* (pp. 43-63). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). https://bit.ly/3CrXtKX

El giro *anti*-racista en la educación superior

Caminos desde la Negritud

José Enrique Juncosa[1]
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
jjuncosa@ups.edu.ec
https://orcid.org/0000-0001-6926-8214

La supremacía blanca persiste debido
a la negativa de los blancos a desafiar agresivamente
a otros blancos en su racismo
(Crystal M. Flemming, 2023, p. 202).

Introducción

En este ensayo retomo las preguntas e interrogantes que surgieron del Conversatorio Negritud y Educación Superior que tuvo lugar en la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) el 20 de julio de 2023. A partir de lo compartido con los y las colegas afrodescendientes de la mesa, me propuse indagar caminos para fortalecer el *anti*-racismo en las universidades y de qué manera diferenciada nos involucra a los blancos mestizos. La tarea de comprender y confrontar el racismo va de la mano con el carácter plurinacional e intercultural del Estado ecuatoriano y forma parte de la legitimidad de las instituciones del sistema de educación superior.

Este artículo se desarrolla en dos secciones. En la primera, trato de identificar los requisitos más profundos desde los cuales imaginar caminos

1 Antropólogo y Dr. en Estudios Culturales Latinoamericanos. Docente de la Carrera de Antropología de la Universidad Politécnica Salesiana donde es miembro del Grupo de investigación Misiones y Pueblos Indígenas y del Grupo de investigación Universidad y Bienes Comunes. Director del Centro y Editorial Abya-Yala por el periodo 2024-2027.

posibles para las universidades *anti*-racistas. El primer requisito fundante es la opción por la Negritud, la cual le otorga hondura, amplitud y radicalidad (pues no basta con no ser racista) a la vez que ofrece una perspectiva crítica respecto a la realidad en general. La Negritud plantea un tipo de exigencia que conlleva no solo cambios profundos en las universidades sino también *giros*, a contramarcha y contra corriente del sentido común académico, *giros* epistémicos, pedagógicos, ético-políticos e, incluso, existenciales.

El segundo requisito consiste en situar el *anti*-racismo en el escenario relacional concreto de las naciones andinas: el mestizaje, aceptando sus obstáculos, pero también sus posibilidades. He procurado, pues, escribir este artículo desde ese *nosotros* elusivo, problemático y problematizable al que alude lo *blanco-mestizo* que define el público imaginado y primario de mi ensayo. Desde allí, he orientado las preguntas, la selección de bibliografía, los énfasis temáticos y los acentos discursivos. El tercer requisito consiste en cuestionar, desde el *anti*-racismo, la meritocracia como dispositivo que perpetúa la desigualdad y niega el bien común como horizonte económico político de las universidades.

La segunda sección ofrece criterios epistémicos y pedagógicos de la universidad *anti*-racista. En primer lugar, me referiré a la necesidad de asumir la interseccionalidad en la academia como fuente de poder, conocimiento y acción junto a otros racializados. En segundo lugar, desarrollo qué significa 'pensar desde los márgenes' para encontrar allí un 'hogar del pensamiento' en y desde las prácticas y saberes de los colectivos racializados y, por ello, marginalizados, invisibilizados o descartados por la academia y que constituyen posibilidades no solo para una perspectiva epistémica más allá de la interdisciplinariedad sino también para evitar domesticar eso otro que está en los márgenes a fin de que la universidad a costa de lo que vive y resiste en los márgenes se instituya a sí misma. Finalmente, la sección cierra con una reflexión sobre dos tareas universitarias concretas relacionadas con la pedagogía *anti*-racista: enfrentar la *falsa conciencia blanca* y alfabetizar en asuntos de racismo.

Optar por la Negritud, desde la perspectiva de Aimé Césaire (2006 y 2007), explica la modalidad de usar el término separando y remarcando

lo *anti-* (*anti*-racismo) como expresión de radicalidad y de confrontación. La Negritud, al mismo tiempo, es una opción abierta (no un lugar de posesión de la verdad), sin claridades absolutas ni garantías, como asume Hall, pero sin retorno. Asimismo, al reflexionar sobre las implicaciones de mi subjetividad me he asumido progresivamente como *cuerpo ajeno* respecto al racismo; cuerpo ajeno en tanto no he pasado ni vivido por lo que pasan y viven a diario los y las afrodescendientes. Encontré la denominación *cuerpos ajenos* en un estudio de Gisela Carlos Fregoso (2023) para nombrar los cuerpos de los blancos que deciden ser antirracistas sin pasar por todo lo que deben pasar cotidianamente los afrodescendientes y los indígenas y, debido a ello, reducen todo a un asunto de capacitación. Esa denominación me pareció útil para definir los límites que trae consigo la *ajenidad* (la de los blancos mestizos, la mía), también, en tanto hombres, respecto al acompañamiento de otras reivindicaciones y circuitos interseccionales (etnias, de clase, género, GLBTI+, etc.). Aunque no soy afroamericano, busco no ser parte de la *blanquitud* en tanto estructura opresiva. Esa *ajenidad* ha resultado ética y epistémicamente productiva para enfrentar asuntos como la *falsa conciencia blanca* y el *privilegio blanco* desde mi propia memoria biográfica.

Opciones y criterios para la universidad anti-racista

Asumir la Negritud como proyecto

¿Qué es la Negritud y cómo la entiendo en este contexto? La respuesta a esta pregunta es clave, pues significa la tarea de situar las universidades *anti*-racistas en el horizonte de la Negritud desde el cual cultivar la posibilidad del *anti*-racismo con profundidad y consistencia. Asumo la Negritud desde la tradición de pensamiento afroantillana expresada en Aimé Césaire, en tanto proyecto abierto a todos y todas, afrodescendientes o no, al punto de ser capaces de poder decir lo siguiente: "aunque no soy afrodescendiente, la Negritud como proyecto me concierne e involucra, de manera distinta, pero me involucra", …

"en más de un sentido, aunque no seamos afrodescendientes, somos y tomamos parte de la Negritud". Siempre pensé que, así como hay indianidades que nos conciernen o porque son legados ancestrales negados o silenciados en nuestras biografías familiares, o porque optamos por ellas asumiendo sus formas de pensar, de hacer, de decir, de sentir, no es menos cierto que, en el mismo sentido, hay Negritudes que nos conciernen o porque las asumimos en el camino o porque debieran llegar a ser parte de nosotros en la medida que tomamos en serio la relación y el cruce de caminos con los pueblos afrodescendientes.

Propongo partir de dos artículos de Aimé Césaire en el intento de precisar el sentido de doble vía de la Negritud los cuales deben leerse juntos para captar su fuerza política, intelectual y estética en el marco del proyecto existencial colectivo de la diáspora africana, especialmente de América del norte, el Caribe y América del Sur. El primero es su *Discurso sobre la Negritud, Etnicidad y Culturas Afroamericanas,* de 1987. El segundo, es el *Discurso sobre el colonialismo* (1986), que cambió mi manera de percibir y entender las diferencias como posibilidades disidentes y *anti*-capitalistas y no como formas sociales *pre*-capitalistas, tal como esta última perspectiva ha condicionado nuestra manera de ver y neutralizar políticamente las diferencias.

Para Césaire, la Negritud no es una tradición de pensamiento ni tampoco la expresión de una diferencia étnica/racial. En su *Discurso sobre la Negritud*, la define ante todo como la conciencia colectiva singular que surge ante la experiencia histórica particular del colonialismo:

> La negritud, en mi opinión, no es una filosofía. La negritud no es una metafísica. La negritud no es un pretencioso concepto del universo. Es una manera de vivir la historia dentro de la historia: la historia de una comunidad cuya experiencia se manifiesta, a decir verdad, singular con sus deportaciones, sus transferencias de hombres de un continente a otro, los recuerdos de creencias lejanas, sus restos de culturas asesinadas. (Césaire, 2006, p. 161)

La Negritud es, además, "conciencia de la diferencia, como memoria, como fidelidad y como solidaridad. Pero la Negritud no es únicamente

pasiva. No pertenece al orden de padecer y sufrir… la negritud resulta de una actitud activa y ofensiva del espíritu…" (Césaire, 2006, p. 161). Negritud significa una actitud abierta de "búsqueda de nuestra identidad, afirmación de nuestro derecho a la diferencia, requerimiento hecho a todos de un reconocimiento de ese derecho y del respeto de nuestra personalidad comunitaria" (p. 164). Desde el punto de vista del trabajo intelectual, la Negritud es vista por Césaire como un "temblor de conceptos, rehabilitación de nuestros valores" y, en lo que nos concierne, "revuelta contra la pretensión colonial de reducir lo universal a su propia dimensión" (p. 162).

En su *Discurso sobre el colonialismo*, Césaire entiende la Negritud como un nuevo humanismo abierto a todos los hombres, universal, porque propone caminos de humanización plena especialmente para los colonizadores, por ser parte de una civilización decadente, herida, moribunda, que se hace trampas a sí misma (Césaire, 2007, p. 13). Y esta Negritud atañe a toda la universidad, a todos quienes hacemos parte de ella pues nos otorga la tarea de desmontar la colonialidad del saber-poder sobre las diferencias coloniales y las formas racializadas de existencia colectiva como las de clase, género, disidencias sexuales, migrantes, etc.

El legado de la Negritud que propone Césaire es un repositorio crítico y propositivo con un fuerte acento *anti* cualquier forma de colonialidad; y *anti* el silenciamiento de cómo operan las clasificaciones de raza y etnia en las instituciones educativas.

Ejercer el anti-*racismo desde el mestizaje*

La ideología del mestizaje es el escenario sociológico y el sentido común sobre el cual opera el *anti*-racismo en las universidades de Ecuador y propone retos específicos distintos al de los contextos sociales donde la mezcla racial es menos evidente como, por ejemplo, Estados Unidos. Peter Wade, en su artículo "El antirracismo en las sociedades mestizas" (2023, pp. 173-203), identifica algunos de los retos del mestizaje en América Latina y concluye que es cierto que constituye un obstáculo,

pero también ofrece posibilidades. El antirracismo latinoamericano tiene sus particularidades y es una realidad sujeta a múltiples gramáticas, con efectos y lecturas polivalentes y contradictorias de tal modo que la praxis antirracista no puede reducirse a denunciar la falsa conciencia que subyace en el racismo:

> […] los procesos sociales de mezcla han permitido la elaboración de ideologías del mestizaje, al orientar proyectos culturales nacionales basados en mitos de democratización racial, que enmascaran y minimizan el racismo y desconocen que el mestizaje es en realidad una homogeneización blanqueadora que conlleva la estigmatización e incluso el borrado de lo negro y lo indígena. El mestizaje es, pues, o bien el amigo o bien el enemigo del antirracismo: la solución o el problema. (Wade, 2023, p. 174)

El mestizaje se presenta a sí mismo como estado de superación del racismo, actúa como un atenuante de su percepción y silencia la raza. Por un lado, el mestizaje impulsa el blanqueamiento, la "huida de lo negro o de lo indígena para alcanzar o aproximarse a la valorada blancura" (Wade, 2023, p. 175); también expresa jerarquías de clase y de género racializadas en función de sostener la posición dominante de ser más blanco. Por otro lado, expresa el sentir de un grupo para el cual lo racial no es determinante, y no siempre es expresión de una falsa conciencia. La ambigüedad del mestizaje reproduce la jerarquía racial al mismo tiempo que la reduce y produce una cierta integración racial.

Pero Wade advierte que es más probable que el mestizaje fortalezca la negación del racismo no bajo la forma de un discurso basado en mentiras o desmentidos sino apelando a experiencias individuales muy creíbles que deslegitiman la percepción de la jerarquía racial real y actuante a nivel estructural. Sin embargo, señala que el mestizaje ofrece "puntos de apoyo para el pensamiento antirracista … [y] el antirracismo puede trabajar con los elementos estructurales propios de las sociedades mestizas latinoamericanas que sustentan estos discursos y desarrollar estos elementos en nuevas formas que van a contracorriente de la historia" (Wade, 2023, p. 176).

En conversaciones con colegas 'mestizos' de mi universidad, he tomado nota de al menos tres trayectorias identitarias alternativas respecto al mestizaje:

- El mestizaje es una estrategia de mimetización necesaria mediante la cual los indígenas sortean la discriminación, exclusión y odio racial de las que, con toda seguridad, serán víctima y objeto. Sus logros como mestizos constituyen a la vez reivindicaciones ocultas de lo indígena o de lo afrodescendiente que de otra manera hubieran resultado imposible;
- Otros colegas, en cambio y luego de un trabajo personal de autoconciencia, asumen su mestizaje como un estado a superar mediante la tarea inversa de desagregación y desmatriculación consciente para emprender el camino de regreso a casa y reinsertarse en el pueblo y nacionalidad con el que se identifican luego de reconstruir sus memorias familiares;
- Por último, están aquellos que, aún siendo *cuerpos ajenos* respecto a lo indígena o lo afro, trabajan para reconocer o inscribir en sus subjetividades aspectos puntuales de la indianidad o de la negritud debido, principalmente, a opciones ético políticas que los impulsaron a adoptar sus formas de pensar y visiones del mundo. Esta última trayectoria tiene, además, una carga de crítica cultural a los valores 'occidentales' como el individualismo, el expolio de la naturaleza, así como los patrones de producción y consumo marcados por la acumulación.

A pesar de lo abisagrado del mestizaje, las expectativas de las organizaciones afroecuatorianas e indígenas respecto a la inclusión y representatividad en los espacios de educación superior apuntan claramente a exigir entre el estudiantado, personal administrativo, docente y de investigación, así como en los organismos de cogobierno, cada vez más personas autoidentificadas como indígenas o afroecuatorianas en las cuales los suyos puedan verse reflejados con total claridad.

Cuestionar y revisar la meritocracia

Nuestras universidades son un reflejo de las desigualdades y jerarquías sociales. La meritocracia, al buscar nivelar las oportunidades de acceso estudiantil, al trabajo y a cargos docentes o directivos, terminó por afianzar y reproducir las desigualdades estructurales. Digamos, entonces, una palabra sobre la falacia de la meritocracia, pues estoy convencido que el *anti*-racismo exige al mismo tiempo revisar y redimensionar la meritocracia.

Michael Sandel (2020), en su obra *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?*, valora la meritocracia que se implementó en las universidades estadounidenses de la posguerra como medida necesaria para superar el secuestro de las universidades por las familias de clase alta y aristocráticas. Las pruebas de ingreso abrieron la posibilidad a cualquier estudiante del sistema de enseñanza media a disputar el ingreso por méritos académicos, no de clase. Si bien, en términos de Sandel, las pruebas de ingreso constituyeron una bocanada democrática, finalmente, la meritocracia terminó siendo un mecanismo que"afianza los privilegios y fomenta actitudes ante el éxito que son corrivas para el espíritu de comunidad que la democracia requiere" (Sandel, 2028, p. 199).

La meritocracia se sostiene en principios que la vuelven imposible: supone que hay igualdad de oportunidades porque todos somos iguales. Al mismo tiempo, desconoce que las reglas de juego de acceso de los estudiantes a las universidades más prestigiosas favorecen a los postulantes con mayor legado financiero, social y cultural provenientes no de sus méritos sino de sus familias. Ello hace, por ejemplo, que la Universidad de Princeton esté reservada a los ricos (Sandel, 2021).[2]

Sin duda, la meritocracia es una ideología profundamente arraigada y difícil de remover sostenida por las infaltables narrativas reales de éxito individual en medio de un sistema de desigualdades. Supone que, aunque todos y todas somos iguales, las diferencias y desigualdades sociales son

2 En entrevista de la BBC a Michael Sandel por Irene Hernández Velasco. https://bbc.in/40V3Ikt

producto del esfuerzo individual diferenciado. Supone, además, la ficción de una sociedad en la que todos tuvieron la misma oportunidad, pero algunos se esforzaron más que otros para salir adelante.

Un puntal de la meritocracia es la negación de la etnicidad y la raza como factores que profundizan la desigualdad, un aspecto que Sandel pasa por alto. La afrobritánica Reno-Eddo Lodge ofrece un testimonio vital sobre el rol de la raza en el acceso a pasantías y narra su paso por las políticas de inclusión que buscan atenuar las distorsiones de la meritocracia y corregir las desigualdades en contextos racializados. Fue necesario para ella aplicar a un programa de igualdad para acceder a las prácticas en un importante periódico londinense, muy a su pesar y contra su propio convencimiento, pues suponía que si todos son iguales no debería haber razón para llenar esa aplicación. Esa experiencia le convenció de que las políticas de discriminación positiva —necesarias pero insuficientes— son la mejor evidencia de la desigualdad y cuánta razón tenía su madre cuando de pequeña le decía que, como persona negra, tendría que esforzarse el doble:

> Algunas cosas se me hicieron evidentes nada más empezar a trabajar allí. En la fase de entrevistas, yo era una de las pocas solicitantes que no estaba estudiando, o se había graduado ya, en Oxford o en Cambridge. Luego, durante las propias prácticas, entendí enseguida que aquel programa era necesario. Para mí, en aquella época, los programas de prácticas dirigidos específicamente a personas negras y de otras minorías étnicas eran en esencia injustos, pero en cuanto entré por la puerta me di cuenta de que los rostros negros que trabajaban allí era más probable que estuvieran preparando la comida o encargándose de la limpieza que tomándole el puso a la actualidad. Por otra parte, era raro por aquel entonces, pasar por tantas formalidades para hacer unas prácticas. Hasta hace relativamente poco, las prácticas en medios de comunicación se conseguían por el boca a boca y por nepotismo, es decir, por conocer a alguien que conocía a alguien que conocía a alguien. Si no había alguien en tu familia, grupo de amigos o red de contactos que trabajara en la profesión, o no estabas dispuesto a trabajar gratis, te quedabas fuera. Yo tuve que trabajar varios meses de dependienta para poder permitirme trabajar sin cobrar durante tres semanas…
>
> Fue entonces cuando tuve que aceptar, de mala gana, que los programas de discriminación positiva no van a llenar el lugar de negros, a expensas de

> personas blancas, sino de conseguir que las organizaciones sean un reflejo de la sociedad a la que sirven. (Eddo-Lodge, 2021, p. 95)

De ese modo, la autora considera la meritocracia una falacia y una mentira, porque al basarse en el ocultamiento de la raza obliga a las personas negras a politizar su Negritud y diferencia contra su voluntad:

> Creo que cuando decimos que no vemos la raza e insistimos en la falacia de la meritocracia lo que hacemos es tranquilizar nuestras conciencias. Queremos creer que somos progresistas. Pero decir que no vemos la raza es lo mismo que decir que creemos en la asimilación forzosa. Mi negritud ha sido politizada en contra de mi voluntad, pero no quiero que se ignore en un intento de instaurar un cierto tipo de falsa y precaria armonía … En la era de la ceguera ante la raza —en la que nos engañamos a nosotros mismos con la mentira de la meritocracia— para que unos prosperen otros deben permanecer en silencio. (Eddo-Lodge, 2021, p. 96)

Los sistemas meritocráticos erosionan el sentido del bien común y no construyen equidad pues enajenan recursos producidos colectivamente, limitados o insuficientes, para destinarlos al reconocimiento de logros individuales de quienes, en su mayoría, gozan de mejores condiciones de aprendizaje que otros. Así, la meritocracia, que busca garantizar la calidad de la educación superior y mejorar la eficiencia terminal universitaria a través de estímulos como las becas académicas, termina por ahondar las diferencias.

El sistema de méritos no es fácil de cuestionar ni de remover pues se han instalado como una exigencia social ejercida por personas —muchas de ellas provenientes de sectores populares— que se sienten *merecedoras* del derecho a usufructuar de los recursos de uso común sin el menor cuestionamiento de cómo y porqué esos recursos producidos por la comunidad deben, forzosamente, ponerse a su disposición. Tales beneficios vividos como un acto de justicia debida y exigible generan deudas por merecimientos y producen subjetividades *merecedoras*, pero no ciudadanía ni ciudadanos responsables pues dificulta el paso de beneficiarios a garantes y gestores de relaciones sociales basadas en la justicia y la equidad. Además, la meritocracia no toma en cuenta el marco de justicia y de reparaciones históricas respecto a los pueblos indígenas y afrodes-

cendientes que requiere de mecanismos alternativos para transformar los criterios de ingreso y estimular por otras vías el esfuerzo estudiantil y de los docentes, así como para imaginar un sistema de becas orientado tanto por indicadores socioeconómicos como de raza y etnia, los factores de mayor incidencia en la desigualdad social.

Por otro lado, las lógicas comunales[3] muestran que es posible poner en práctica sistemas comunitarios de asignación de recursos basado al menos en dos principios: principio *de reconocimiento* a las contribuciones de los individuos al colectivo; y el *principio de necesidad* que otorga recursos o suspende obligaciones para subsanar la situación de quienes necesitan. En la comunalidad son importantes las formas institucionales y colectivas de deliberación para conocer y resolver situaciones individuales sin romper los vínculos basados en la solidaridad colectiva y la reciprocidad de los beneficiarios.

Criterios epistémicos y pedagógicos de la universidad *anti*-racista

A lo largo de la búsqueda, encontré filones sumamente interesantes para los enfoques epistémicos y pedagógicos de las universidades *anti*-racistas y evitar el síntoma de la repetición, de volver a lo mismo. De ellos, mencionaré, en la línea de radicalidad de la Negritud, la propuesta de *desamificar* como método en contra de las prácticas del amo que sustentan el pensamiento (Gioconda Coello y Ligia (Licho) López López, 2023, pp. 125-144). *Desamificar*, implica, además, reafirmar la universidad como un lugar libertad de pensamiento en un momento de resurgimiento

3 El Grupo de Investigación Universidad y Bienes Comunes, de la Universidad Politécnica Salesiana y al que pertenezco, ha desarrollado investigaciones y aportes sobre las lógicas comunales en la gestión de las instituciones educativas y universitarias. En la bibliografía, reseñamos los siguientes aportes: Javier Herrán *sdb*, Juan Pablo Salgado, José Juncosa *et al*., 2018; Paola Carrera y Fernando Solórzano (comp.), 2019; Javier Herrán y Juan Pablo Salgado (coord.), 2022; José Juncosa, Javier Herrán y Juan Pablo Salgado, 2022.

global del autoritarismo y de estigmatización de las diferencias; al mismo tiempo, que de libertad de lenguaje, pues la experiencia vivida de los racializados y sus alternativas anti hegemónicas no caben en los formatos metodológicos y escriturarios científicos. *Desamificar* es necesario para las batallas culturales que se nos vienen.

Para esta sección, sin embargo, seleccioné los siguientes criterios epistémicos y pedagógicos de la universidad *anti*-racista: la vigencia de la interseccionalidad como eje de la praxis académica; la relevancia de pasar de la decadencia disciplinaria a pensar desde los márgenes para poner al centro lo negado, lo exteriorizado; la necesidad de confrontar en las universidades la falsa conciencia blanca; y, por último, cerramos con pistas pedagógicas para emprender en las universidades espacios de alfabetización *anti*-racista.

Militar, aportar, pensar y aprender desde la interseccionalidad

La interseccionalidad contribuye a relacionar y conectar los factores de clase, con los cuales sentimos una mayor cercanía y familiaridad, con otras tramas que conforman el tejido de la desigualdad: raza, género, GBLTI+ y migración. La cultura política hegemónica provoca vivir cada uno de estos espacios sin conexión de los unos con los otros. Por ejemplo, las políticas universitarias de equidad de género fundadas en estadísticas de participación que no toman en cuenta la raza o etnia corren el riesgo de ampliar sin querer la *supremacía blanca*. El resultado invisibilizará y anulará la percepción de la evidente ausencia o subalternidad de mujeres indígenas y afrodescendientes en todos los niveles de empleo universitario y las políticas resultantes lograrán, por razones estructurales muy profundas, un mayor acceso de las mujeres blancas, lo cual es un avance, pero incompleto.

En lo que a mí respecta, Audré Lorde, afrofenimista norteamericana (Harlem, 1934-1992), es mi maestra de interseccionalidad. Su texto *La hermana, la extranjera. Artículos y conferencias* (Lorde, 2003), es una guía de altísimo valor teórico, literario y de experiencia vivida para actuar y

militar contra la voluntad del racismo de "suprimir a los diferentes (no la diferencia) … la voluntad de quitarlos del camino o convertirlos en prescindibles" (Lorde, 2003, p. 159). Audré Lorde es clave para entender la interseccionalidad al considerar el *anti*-racismo inseparable de la lucha *anti*-machista (*anti*-sexista en su lenguaje) y, particularmente inseparable de la *anti*-homofobia, por su condición de mujer lesbiana. La potencia de su legado amplía la acción interseccional a los migrantes porque advierte que las personas negras también pueden ejercer el racismo en contra de las mujeres negras migrantes, como el caso de las mujeres negras haitianas indocumentadas. Lorde entendió, a partir del legado de Malcom X, una verdad difícil de asumir para el movimiento negro de su tiempo: la cuestión de entender las diferencias "como fuerzas creativas y necesarias para el cambio" (Lorde, 2003, p. 153).

Por último, su anti-racismo es radical también porque no es demandante solo respecto a los poderes hegemónicos externos sino también a los patrones de dominación interiorizados en su mismo grupo, y ello le confiere, a mi modo de ver, una fuerza muy especial y constituye un mensaje poderoso a los movimientos y activismos sociales que contribuye a superar la frecuente pretensión de hablar desde el lugar de posesión de la verdad que otorgan las causas justas y emprender al interior de esos movimientos, las interseccionalidades pendientes como expresión de las fuerzas opresoras presentes en todo movimiento: "… no solo hemos de movernos en contra de las fuerzas que nos deshumanizan desde fuera; también debemos ir en contra de los valores opresivos que nos han forzado a incorporar" (Lorde, 2003, p. 153).

Desde los vacíos interseccionales del movimiento afronorteamericano, ella reconoce la complejidad al mismo tiempo que la necesidad de abordar y confrontar las tres expresiones de una misma enfermedad: el racismo, el sexismo y la homofobia:

> No existe una solución simple y monolítica para el racismo, ni para el sexismo, ni para la homofobia. La única solución es que todos los días de mi vida haga el esfuerzo consciente de avanzar en contra de ellos siempre que me encuentre con estas manifestaciones particulares de una misma enfermedad. (Lorde, 2003 p. 155)

Por ello, es poco confiable optar por una cierta división de trabajo a favor, casi siempre, de la raza o etnia sin conexiones con las demás dimensiones de la trama del saber-poder: el machismo y la homofobia. No vale especializarse en uno de estos 'rubro' para eludir trabajar con la misma dedicación, profundidad y publicidad en contra de la homofobia, por ejemplo. O se confrontan los tres a la vez o la enfermedad persiste allí, latente o encubierta, pero actuante. Lorde (2003, pp. 159-162) reprocha a los suyos el rechazo a integrar en la lucha la realidad conformada por los GLBTI+ y afirma que esa resistencia debilita y fracciona al movimiento negro de Estados Unidos pues se priva de sus energías, fuerzas y creatividad y vuelve esa negación contra sí mismo creando un obstáculo para la sobrevivencia colectiva de los y las afronorteamericanas.

Tal rechazo expresa la interiorización de un rasgo de la opresión en la conciencia negra; en el fondo, la estigmatización de los GLBTI+ prolonga el esfuerzo de los blancos para poner a raya y neutralizar a las mujeres al definirlas por su sexualidad porque la acción conjunta de todas las mujeres en su diversidad es intimidante y poderosa, como su sexualidad. Respecto a la resistencia del movimiento negro estadounidense de reconocer el aporte de las mujeres negras y lesbianas y a los gays, Lorde afirma lo siguiente:

> La revolución es estar siempre al acecho de la menor oportunidad para efectuar auténticos cambios en las respuestas establecidas y caducas; y es, por ejemplo, aprender a afrontar con respeto las mutuas diferencias.
>
> Compartimos un interés común, la supervivencia, y es un interés común porque no podemos luchar aislándonos los unos de los otros simplemente porque nuestras diferencias nos incomodan. Sabemos lo que supone que te mientan. Los años sesenta deben enseñarnos lo importante que es no mentirnos a nosotros mismos. A no creer que la revolución sucede de una vez por todas a nuestro alrededor y no en nuestro interior. A no creer que la libertad puede pertenecer a uno de nuestros grupos mientras los demás no la tengan. Y qué importante es no permitir que sean otros los que nos definan o definan las fuentes de nuestro poder… (Lorde, 2023, pp. 160-161)

La interseccionalidad implica la conformación de un poder enorme desde la confluencia de todas las diversidades. Por eso creo, que la

universidad *anti*-racista requiere de todas las personas que conforman el arco de la interseccionalidad, requiere de la fuente de su poder y pensamiento y, hoy, las luchas interseccionales están conectadas con el poder de las personas GLBTI+. Se puede entender, entonces, la furia doctrinal que despliegan las nuevas derechas en su batalla cultural contra el género (contra las mujeres) y las personas GLBTI+. Se puede entender entonces por qué es tan importante para las nuevas derechas 'poner a raya' ese frente al punto de pretender infiltrar, secuestrar y cooptar el aparato doctrinal de las iglesias como estrategia epistémica y política para separar y fragmentar no solo a las personas respecto a sí mismas y sus posibilidades existenciales sino también para infiltrar y debilitar fuerzas de cambio y transformación interseccionales.

De la 'decadencia disciplinaria' a 'pensar desde los márgenes'

En la universidad se ha posicionado la agenda epistémica globalizada de la inter y trans-disciplinariedad, de las cuales, debo decir, soy poco optimista. Me he referido a ello en otro lugar (Juncosa, 2014, pp. 19-34) y rescataba allí, del pensamiento del filósofo afrocaribeño Lewis Gordon (2013), el carácter de realidad viviente del pensamiento, con más de una implicación para los saberes y epistemologías afrodescendientes. Gordon no solo denuncia la decadencia disciplinaria del saber académico porque unos ámbitos del saber hegemónico imponen sus reglas del juego a otros sino también por expulsar a una región del no ser epistémico aquellos saberes que soportan la voluntad colectiva de vivir de los pueblos de la diáspora africana en las Américas:

> … Gordon asume el pensamiento como realidad viviente en el sentido de que debe estar dispuesto a admitir la posibilidad de su agotamiento e inexistencia. La disciplina es una forma de producción epistémica que, en su actual expresión, rechaza tal posibilidad y produce la decadencia del espíritu humano y del pensamiento. Gordon describe maravillosamente de qué manera la disciplina se ha constituido en un dispositivo que neutraliza la búsqueda de la verdad y expulsa a la región del no ser los pensamientos potenciadores de los pueblos de la diáspora africana en las Américas,

> bloqueando así la posibilidad de pensarse desde/para la voluntad de: ser, existir y re-existir. (Juncosa, 2014, pp. 22)

Para complementar o sustituir la decadencia disciplinaria, la posición expresada con la metáfora espacial de 'pensar desde los márgenes' ofrece una nueva perspectiva para ir más allá de cómo relacionar las disciplinas entre sí o con otros saberes sino también para calibrar la producción del conocimiento desde y hacia la voluntad de vivir de colectivos diversos. Por ello, pensar desde ese lugar, 'desde los márgenes', es una alternativa más profunda, crítica y productiva que la agenda de la interdisciplinariedad.

Dice val flores (con minúsculas), militante *queer*, que, lo que se orilla a los márgenes, suele ser el centro del problema al mismo tiempo que es una fuente de posibilidades despreciada (val flores, 2021, p. 167). La autora rechaza las políticas del conocimiento basadas en las dicotomías entre activismo y academia y favorece territorios de interrogación crítica interseccionales contra el disciplinamiento y neutralización de la fuerza disidente de los pensamientos diversos; contra la fetichización de las diferencias/divergencias sexo genéricas y su cooptación burocrática y estatal que las coloca al servicio de una retórica liberal que conlleva el "hábito de la repetición", de volver a lo mismo una y otra vez. Afirma, respecto a la iniciativa de su movimiento de publicar un blog:

> Como el activismo y la academia construyen sus propios imaginarios normativos o mapas de hegemonía, determinando qué se hace legible en el marco de sus fronteras y qué no, nuestra inquietud micropolítica pretendía contaminar estas estrategias de espacialización y valoración social del conocimiento, creando condiciones de posibilidad de un pensar desbordante de las lógicas identitarias de las disciplinas y los territorios de enunciación. La máquina universitaria es la que marca el límite que distingue los saberes legítimos (autorizados) de los saberes ilegítimos, protegiendo el área reservada de los saberes certificados; de ahí la importancia axial de estas interpelaciones. (val flores, 2021, pp. 174-175)

Podemos entonces, trabajar los espacios universitarios como espacios de articulación con los movimientos sociales para tener una oportunidad de mirar aquello que no se quiere ver y que fue empujado a los márgenes.

La afronorteamericana bell hooks (también con minúsculas) afirma que más nos movemos hacia los márgenes más disidencia. El margen no es un lugar de privación; es un lugar de creatividad y poder y, por último, es el hogar del pensamiento. Pero implica, para nosotros y nosotras —*cuerpos ajenos* que no hemos vivido ni experimentado todas las desventajas de la discriminación— superar la pulsión de hablar sobre los otros, de 'dar hablando' o sustituirlos en sus discursos. A nosotros, que buscamos la verdad, nos dice bell hooks:

> Silenciados. Tememos a aquellos que hablan sobre nosotros, que nos hablan sin nosotros. Sabemos lo que es ser silenciados. Aún las fuerzas que dicen que hablemos, que contemos nuestra historia, nos exigen que no hablemos desde la voz de la resistencia. A lo máximo, que hablemos desde ese espacio en el margen que es un signo de privación, una herida, un anhelo no cumplido. Que solo hablemos de nuestro dolor.
>
> Debemos hablar más allá de la privación, desde ese espacio en el margen que es un lugar de creatividad y poder, ese espacio inclusivo donde nos recuperamos a nosotros mismos, donde nos movemos en solidaridad para borrar la categoría colonizado/colonizador. Asumir la marginalidad como un lugar de resistencia. Entra [entremos] en ese espacio. Encontrémonos allí. Entra en ese espacio. (bell hooks, 1989, p. 21)

La Universidad anti-*racista: espacio de confrontación de la falsa conciencia blanca*

La *falsa conciencia* es un término de herencia marxista y evoca un aparato ideológico llamado a ocultar el rol de las condiciones materiales de existencia y los intereses reales en la explicación de la realidad y la naturalización de las desigualdades. La *falsa conciencia* se convierte en un marco de comprensión que conforma un *sentido común* socialmente extendido, reforzado y asumido acríticamente. Al vincularlo con la *blanquitud* en tanto norma social que añade un conjunto de privilegios *no dichos* y que se expresa de forma invisible (Canegal y Melo *et al.,* 2024) entendemos la *falsa conciencia blanca* como el conjunto de mecanismos de negación y ocultamiento. Si la *blanquitud* "se acomoda en lo invisi-

ble, la supremacía blanca se proyecta en lo visible" (idem), por ejemplo, evidenciándose en la cooptación de la representación política, el manejo de la justicia y de los hilos políticos y económicos de la sociedad y de las instituciones. La propuesta de Canegal y Melo, de paso, es muy estimulante para la alfabetización *anti*-racista porque invita a poner el foco no tanto sobre el racismo cuanto en la *blanquitud*, como realidad social primaria a remover.

Fleming (2023, p. 42) aporta algunos ejemplos de negación del racismo (de la *blanquitud*), como la expulsión del racismo a un pasado superado por la abolición de la esclavitud y la sensación de vivir una época *post-racial* que desautoriza y deslegitima la movilización y la protesta tachándolas como acciones anacrónicas debido al avance de los derechos. También, la *falsa conciencia blanca* crece en el tratamiento liberal y multicultural de las demandas de los pueblos afroamericanos en los aparatos legales y académicos. Desde mi experiencia como docente de antropología, considero que el descarte de la noción de *raza* supuestamente superada por la noción de *cultura* conlleva el riesgo de servir a la *falsa conciencia blanca* al no prestar atención a la racialización conceptual que tiene lugar cuando se construyen identidades culturales esencialistas, clausuradas en sí mismas y despojadas de toda potencialidad política y económica capaz de disputar el orden vigente.

Aunque no lo explique todo pues se trata de un problema estructural, es necesario trabajar en las universidades la *falsa conciencia blanca*, una opción cultivada en los países del norte desde varias vertientes, tanto por autores y autoras blancas como afrodescendientes cuyo aporte puede enriquecer los recursos del *anti*-racismo en nuestros países. Afrontar la *falsa conciencia blanca* es necesario porque advierte que el racismo no es un hecho del pasado ni es producto de la moral individual. Es real y destructivo y existe aún a pesar de discursos *progres* y del amplio consenso sobre los derechos.

Además, enfrentar la *falsa conciencia blan*ca en las universidades empieza por conectar aspectos que generan resistencias lo cual sucede cuando se conecta el racismo con la *supremacía blanca*, elemento estruc-

tural que define el sentido de las relaciones desde el proyecto económico político que define quién accede a los recursos (y quién no) y quién toma las decisiones (y quién no), limitando o excluyendo a hombres y mujeres afrodescendientes y de pueblos indígenas; y de manera diferenciada, limitando o excluyendo a las mujeres en general, colectivos GLBTI+ y empobrecidos racializados (incluidos blancos y mestizos).

Como parte de la tarea que me asigné, examiné algunas de las abundantes producciones que muestran la lucha antirracista en Estados Unidos contra la *falsa conciencia blanca* elaboradas por autores y autoras blancas y para públicos blancos. La reseña inicia con el conocido trabajo de la autora Robin DiAngelo, doctora en educación multicultural, (2018): *White fragility* (Fragilidad blanca); y su reciente obra (2021) *Nice Racism* (Racismo agradable); y el texto de las autoras Fern L. Johnson, profesora emérita de la Clark University, y Marlene G. Fine, profesora emérita de la Simmons University (2021): *Let's talk race. A guide for White people* (Hablemos de raza. Una guía para gente blanca). (ver también la obra de Adam Rutheford, 2020 y la de Justin William y Shelly Tyglislski, 2020). La obra de Robin DiAngelo es producto de talleres antirracistas en entornos institucionales o empresariales blancos y, en esencia, define la *fragilidad blanca* como la resistencia a hablar sobre racismo porque desestabiliza a los blancos y amenaza su poder y privilegios. Ignorar la raza y el racismo y nuestra implicación en esa relación es clave para el éxito del racismo.

La producción de intelectuales, periodistas y activistas afrodescendientes de Estados Unidos y países del norte ofrece otro tipo de aproximaciones. Sus voces van de la denuncia al testimonio devastador y en primera persona al mismo tiempo que poco esperanzador y pesimista respecto al carácter violento y crónico del racismo. Ven la división y la segregación racial persistente como expresión de la *furia blanca*, realidad latente difícil de remover y que amenaza cotidianamente sus vidas y existencias individuales y colectivas. La furia blanca se las arregla para solaparse aún en las democracias más liberales. Algunos ejemplos de autoras cuyas obras están sobre mi escritorio y que forman parte de esta tendencia son los siguientes: Carol Anderson, afronorteamericana del Departamento

de Historia de Emory, (2017): *White Rage. The Unspoken Truth of Our Racial Divide* (Furia blanca. La historia no contada de nuestra división racial); Crystal M. Fleming, socióloga afronorteamericana (2018): *How to be less stupid about race* (Cómo ser menos estúpido sobre la raza); Reni Eddo-Lodge, periodista residente en Londres, (2021): *Por qué no hablo con blancos sobre racismo*; y Adia Harvey Wingfield, vice decana de la Facultad de Desarrollo y diversidad de la Universidad de Washignton, (2023): *Gray Areas. How the way we work perpetuates racism and what we can do to fix it* (Áreas grises. Cuál es el camino para perpetuar el racismo y como persistir en ello). Estas obras como las reseñadas más arriba están dirigidas a un público amplio, con un lenguaje ligero, aunque documentado y forman parte del compromiso militante anti-racista de sus autoras.

A estos recursos debemos añadir la producción de jóvenes escritores y escritoras afrodescendientes también de los países del norte dirigida a públicos más jóvenes. Un ejemplo es Austin Channing Brown, quien ejerce desde el periodismo y la escritura un *antirracismo creativo*, (2018): *I´m still here. Black dignity in a world made for whiteness* (Todavía estoy aquí. La dignidad negra en un mundo hecho para la blancura). Este libro tiene una adaptación para jóvenes lectores negros, (2023): *I´m still here. Loving myself in a world not made for me* (Todavía estoy aquí. Queriéndome a mí misma en un mundo que no fue hecho para mí). Una muestra del anti-racismo creativo de nuevos y jóvenes escritores es, por ejemplo, la recopilación de Jesmyn Ward (2017): *The fire this time. A New Generation Speaks about Race* (El fuego de este tiempo. Una nueva generación habla sobre raza). Esta tendencia es complementada por la producción emergente de recursos de autoayuda, tales como manuales breves o diarios en los cuales registrar desafíos y aprendizajes antirracistas; o blogs para reafirmar el antirracismo, estos últimos muy frecuentes en instituciones como iglesias, sindicatos, etc. (ver por ejemplo, las obras de las activistas afronorteamericanas Layla F. Saad, 2020 y Kenrya Rankin, 2020; y la de David Moinina Sengeh, profesor de secundaria y jefe de la oficina de innovación de Sierra Leona, 2023: *Radical inclusión. Seven Steps to Help You Create a More Just Workplace, Home, and World* (Inclusión

radical. Siete pasos que le ayudarán a crear lugares de trabajo, hogares y un mundo más justo).

Sostengo, además, que los recursos reseñados son útiles para desmontar las trampas y fórmulas para eludir el racismo sutil camuflado en actitudes progresistas, tales como aquellas que responden al *ethos del benefactor* al que nos referimos anteriormente, al *buenismo* y el denominado *racismo benevolente* o *amoroso,* expresiones cobijadas en la categoría de racismo de los *buenos intencionados* (ver al respecto el estudio de Dovidio *et al.,* 2016, pp. 104-118) o, como lo denomina Robin Diangelo en el título de su reciente obra, el *Nice Racism.*

En este momento, es posible recuperar algunas puntualizaciones del mismo Wade tales como aprovechar la *culpa blanca*, y desandar la blancura generando empatías con el *anti*-racismo y tomando distancias tanto de las definiciones de los que tienen el poder como dejando a un lado las intenciones de trepar en la jerarquía.

El resultado de la búsqueda de la cual este ensayo da cuenta, me ha enseñado que no es suficiente no ser racista. Es necesario ser *anti*-racista. Y para ello, debemos forzar los ritmos de conocimiento y desacomodar nuestras rutinas y opciones ético políticas y también epistémicas. Implica también forzar la universidad, generando urgencias, intervenciones, contactos con movimientos y activistas afroamericanos desde fuera y dentro de la academia. No es un tema que se resuelve solo con planificación sino también con activismos colectivos puntuales y exigentes de los cuales todos y todas podemos tomar y tener parte.

La universidad anti-*racista: espacio de alfabetización en asuntos de raza y racismo*

Vencer la ignorancia respecto a la raza, o a cualquier otro aspecto relacionado con la interseccionalidad, es crucial para los blancos y mestizos y antes que fórmulas o capacitaciones requiere opciones subjetivas y colectivas difíciles pero necesarias. El primer paso es el reconocimiento

de nuestro lugar como *cuerpos ajenos* (o relativamente ajenos) en la *supremacía blanca*; tomar conciencia que la *falsa conciencia blanca* requiere de la ignorancia sobre la raza, es decir, del borramiento de la blancura, de la ceguera del color y de la invisibilización del *privilegio blanco*, un asunto de economía moral en la producción de desigualdades que blinda y asegura el acceso a los puestos decisorios y de poder.

No se trata de luchar contra la ignorancia sino contra el deseo de ignorancia. Y ello va mucho más allá de la capacitación. val flores afirma que el deseo de ignorancia es performativo y está llamado a ignorar la propia implicación en el problema: "el deseo de ignorancia como performativo permite comprender la producción del rechazo (o el no deseo) de admitir la propia implicación en aquello que está siendo estudiado o analizado" (val flores, 2021, p. 165). Esa es la razón por la cual las dimensiones del racismo que benefician a los blancos por lo general son invisibles para nosotros.

Crystal M. Flemming (2023) propone que, para alfabetizar en asuntos de raza, se debe partir de reconocer el deseo blanco por la ignorancia racial, en términos de no conectar raza y racismo, y buscar resolver los bloqueos que supone tratar con gente que no quiere saber sobre ello. Propone las siguientes pistas epistémicas y pedagógicas militantes que me parecieron relevantes y útiles para las universidades dispuestas a lidiar con el racismo y emprender programas *anti*-racistas:

i. Evitar la estrategia fallida de *hablar sin más sobre la raza* porque se parte de la desconexión de la raza con el racismo y esas conversaciones que nacen de la ignorancia resultan tan políticamente correctas como inútiles y son contraproducentes porque crispan los ambientes y perpetúan el *statu quo*.
ii. Aceptar la dificultad de los blancos de desaprender el racismo por no vivir la experiencia de vulnerabilidad racial; pero ellos deben aceptar que el *anti*-racismo implica un trabajo intelectual profundo para pasar colectivamente de una epistemología de la ignorancia racial a otra epistemología de conciencia racial; por último,

iii. La lucha anti-racista requiere de militancias y movilizaciones colectivas para superar el racismo y, en esto último, el *anti*-racismo radical se distancia de la inmediatez de resultados que prometen otras estrategias de capacitación de, desde y para los blancos, basadas en la capacitación, el coaching antiracial, etc. (Flemming, 2023, pp. 176-178).

Para un posible temario de alfabetización anti-racista para blancos, me fascinó el *Pequeño manual antirracista* (2022), de la filósofa y feminista afrobrasileña Djamila Ribeiro, que afirma en su contraportada que, "después de todo, el antirracismo es una lucha de todos y todas". Su manual desglosa, de manera amigable, respetuosa y a la vez confrontativa, las siguientes pautas de conciencia y acción *anti*-racistas para blancos mestizos:

i. Infórmese sobre el racismo;
ii. Vea la negritud;
iii. Reconozca los privilegios de la blanquitud;
iv. Perciba el racismo internalizado en Ud.;
v. Apoye políticas educativas afirmativas;
vi. Transforme su ambiente de trabajo;
vii. Lea autores negros;
viii. Cuestione la cultura que Ud. Consume;
ix. Conozca sus deseos y afectos;
x. Combata la violencia racial;
xi. Seamos todos antirracistas.

La tarea de alfabetizar sobre racismo en contextos blancos mestizos no ha sido tan explorada en nuestro medio y es una puerta abierta a nuevos desafíos como el que propone Gisela Carlos Fregoso (2023) en su estudio sobre la enseñanza de la blanquedad y la literacidad racial en espacios de formación sobre racismo compartidos por blancos, indígenas y afrodescendientes. Una de las dificultades consiste en que la fragilidad y la culpa remiten a cuerpos blancos (*cuerpos ajenos*) que, si bien se consideran *anti*-racistas, no se sienten interpelados ni amenazados por el racismo en sus vidas cotidianas y su *anti*-racismo corre el riesgo de traducirse en actitudes paternalistas o maternalistas. En general las personas blancas

esperan ser educadas, enseñadas o aleccionadas sobre el racismo, en tanto que los afrodescendientes e indígenas deben concentrarse en sobrevivir en contextos racialmente hostiles a ellos como para —además— conservar energías para ofrecer contención emocional y enseñar a los blancos ser antirracistas. Esta dificultad existencial propone desafíos pedagógicos y es gráficamente explicada en el siguiente párrafo:

> Con la educación de los cuerpos blancos, quedó claro (…) que las personas que se identifican como blancas se ven simplemente como aliadas de la lucha antirracista, es decir, como cuerpos ajenos que, por no vivir cotidianamente el racismo, no es una opresión que les interpele, salvo si es desde el lado de la culpa y la fragilidad(..). Es por ello que, para discutir sobre la educación antirracista de los cuerpos blancos, se vuelve fundamental responder a la pregunta ¿cómo es que los efectos del racismo también tocan a las personas blancas? ¿qué elementos antirracistas pueden movilizar las personas blancas sin que sea desde posicionamientos paternalistas, maternalistas, aliados o, incluso, desde un racismo amoroso? (Gisela Carlos Fregoso, 2023, p. 287)

Finalmente, considero que el *anti*-racismo o la remoción de la *blanquitud* en tanto acumulación de privilegios que se vuelve visible en la *supremacía blanca* de nuestras universidades es un trabajo de carácter intelectual de profundas implicaciones éticas y políticas que involucra, muy particularmente, a los cuerpos blancos, y demanda de nosotros un esfuerzo y compromiso colectivos. Es necesario implicarse con las comunidades y organizaciones afrodescendientes; ellos nos darán qué pensar y, en muchos casos, nos dirán qué hacer. Sin embargo, es urgente superar la compulsión benefactora - tan estimulante como engañosa - de hacer algo *por* o *para ellos*, obviando la necesidad de transformar no solo nuestras subjetividades sino también nuestros marcos colectivos de pensamiento y acción.

Referencias bibliográficas

Anderson, Carol (2017). *White rage. The unspoken truth of our racial divide*. Bloomsburry.

bell kooks. (1989). Choosing the margin as a space of radical openness. *Framework: The Journal of Cinema and Media, 36,* 15-23. https://bit.ly/4hU621m

bell hooks. (2022). *Todo sobre el amor.* Desde el Margen. Editorial Insurgente. [traducción de María José Viejo].

Carlos Fregoso, Gisela. (2023). Aprendizajes sobre la enseñanza de la blanquedad en América Latina. *Tábula Rasa*, 45, 273-292. 2023. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Canegal, Carol y Nayara Melo. (2024). Supremacía blanca: a branquitude organizada. En https://drive.google.com/file/d/1tTn9upEsBVgt3xbQws4XBSESdssudcrX/view

Carrera, Paola y Fernando Solórzano (coord.). (2019). *La universidad-comuna. Centralidad de la acción comunitaria en la gestión y prácticas universitarias.* Ediciones Abya-Yala.

Césaire, Aimé. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Akal.

Césaire, Aimé. (2007). *Discurso sobre la Negritud*. https://bit.ly/40SHrno

Channing Brown, Austin. (2018). *I'm still here. Black dignity in a world made for whiteness*. Convergent.

Chaning Brown, Austin. (2023). *I´m still here. Loving myself in a world not made for me.* Convergent.

Coello, Gioconda y Ligia (Licho) López López. (2023). Devolviendo tierra a la razón. En Edizon León Castro (coord.), *Pedagogías del desaprender. Una mirada política a la educación desde la afrodescendencia* (pp. 125-144). Ediciones Abya-Yala.

Diangelo, Robin. (2018). *White Fragility. Why it's so hard for White people to talk about racism.* Beacon Press.

Diangelo, Robin. (2021). *Nice Racism. How Progressive white people perpetuate racial harm*. Beacon Press, Bostos.

Dovidio, John F., Gaertner, Samuel L. y Pearson, Adam R. (2016). Harming others: contexts, causes, and implications. En Arthur G. Miller (ed.), *The Social Psychology of Good and Evil* (pp. 95-118) The Guilford Press. Segunda edición.

Fleming, Crystal M. (2018). *How to be les stupid about race.* Beacon Press.

flores, val. (2021). *Romper el corazón del mundo. Modos fugitivos de hacer teoría*. Continta me tienes.

Gordon, Lewis. (2013). *Decadencia disciplinaria. Pensamiento vivo en tiempos difíciles.* Ediciones Abya-Yala.

Herrán, Javier, Salgado Juan Pablo, Juncosa, José E., Carrera, Paola, Torres, Ángel, Romero, Luis Miguel y Salgado, Bernardo. (2018). *La Universidad: Un bien de uso común. Conjunto de recursos, valores morales y culturales de la Comunidad Académica de la Universidad Politécnica Salesiana.*

Jackson, Regina y Rao, Saira. (2022). *White women. Everything you already know about your own racism and how to do better. With a guide to start the unlearning*. Penguin Books.

Johnson, Fern L. (2021). *Let's talk race. A guide for white people*. New Society Publisher.

Juncosa, José E., Javier Herrán Gómez y Juan Pablo Salgado. (2022). Comunidad y comunalidad. Formas de acción colectiva del Centro Educativo Salesiano-Bien Común. En Javier Herrán Gómez sdb y Juan Pablo Salgado (coord.), *El Centro Educativo Salesiano-Bien Común. Gobernanza, innovación y emprendimiento* (pp. 51-80). Ediciones Abya-Yala.

Juncosa, José E. (2014). Buen vivir relacionalidad y disciplina desde el pensamiento de Lewis Gordon y Martin Nakata. Pistas epistémicas decoloniales para la educación superior. En *Alteridad*, *Revista de educación, 9* (1), 19-34.

Lorde, Audé. (2003). *La hermana, la extranjera. Artículos y conferencias*. Ed. Horas y Horas.

Rankin, Kenrya. (2022). *Words of change. Anti-racism. Powerful voices, inspiring ideas*. Spruce Books.

Ribeiro, Djamila. (2022). *Pequeño manual antirracista*. Mandacaru Editorial.

Rutherford, Adam. (2020). *How to argue with a racist. What our genes do (and don´t) say about human difference*. The Experiment, LLC (originalmente editado en Londres).

Saad, Layla F. Me and Whitte Supremacy. Saad, Layla F. *Me and Whitte Supremacy. A guided Journal.*

Sandel, Michael J. (2020). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* Ed. Debate.

Sengeh, David Moinina. (2023). *Radical inclusion. Seven Steps to Help You Create a More Just Workplace, Home, and World.* Amazon, Kindle edition.

Wade, Peter. (2023). El antirracismo en las sociedades mestizas. En Mónica G. Moreno Figueroa y Peter Wade, *Contra el racismo. Movilización para el cambio social en América Latina* (pp. 173-203). Ediciones Abya-Yala. Edición conjunta con Ediciones Uniandes, Universidad Nacional de Colombia, Diversidad Cultural e Interculturalidad, UNAM.

Ward, Jesmyn (ed.). (2016). *The fire this time. A new generation speaks about race*. Scribner.

William, Justin Michael y Shelly Tygielski. (2020). *How we ended racism. Realizing a New Possibility in One Generation.*

Wingfield, Adia Harvey. (2023). *Gray Areas. How the way we work perpetuates racism and what we can do to fix it*. Harper Collins books.

Algunas ideas sobre el abordaje de lo negro y lo afrocolombiano en contextos académicos colombianos en Ciencias Sociales

Nevis Balanta Castilla[1]
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
nevisbalanta@yahoo.com
https://orcid.org/0000-0003-1502-290X

Planteamiento del problema

El 23 de julio de 2021 se dio apertura a la XXXII celebración de los Juegos Olímpicos en Tokio, evento deportivo que se aplazó en 2020 redefiniendo el encuentro como atípico a consecuencia de la situación que estaba viviendo la humanidad a nivel mundial por la epidemia del COVID-19. En la ceremonia de apertura, 15 colombianos en representación nacional desfilaron en el acto inaugural "entre ellos, los abanderados Caterine Ibargüen y Yuberjen Martínez" (El Espectador, 2021). Caterine Ibargüen es una atleta colombiana que en el año 2018 fue elegida como

1 Nació en Cartagena, Colombia. Es investigadora, poeta y docente universitaria. Doctora en Educación de la universidad Santo Tomás de Bogotá, Magíster en investigación social interdisciplinaria. Estudió periodismo en la universidad estatal de Voronezh-Rusia. Licenciada en lingüística y literatura. Docente titular de la de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Directora y creadora del grupo de investigación Lenguaje y Tecnología (LENTE) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Galardonada con el premio Francisco Socarrás EN 2022 por Ministerio de Educación Nacional como mejor docente investigadora. Autora de varios artículos de los libros: *Educar entre desiguales, Arcoiris del adiós, La lectura de hipertextos, Cartas de amor, Negrura Mía y Otros amares,* entre otros. Sus temas de interés son: literatura afrocolombiana, afrofemenina, afrolatinoamericana y africana. Ha trabajado la cosmovisión Ubuntu y la poética afrodescendiente.

la mejor atleta de la Federación Internacional de Atletismo (IAFF), campeona olímpica de triple salto y destacada deportista en salto de altura y salto de longitud (International Olympic Committee, 2021).

En el portal digital del canal nacional Señal Colombia, se publicó un breve artículo denominado: "Algunas de las grandes leyendas del deporte afrocolombiano" que introdujo con su narrativa la siguiente cita:

> Los deportistas afrocolombianos son autores de varias de las más grandes páginas doradas del deporte en nuestro país. Son muchos los que ha dejado el nombre de Colombia en lo más alto con sus actuaciones, sus triunfos y su talento a la hora de ejecutar una disciplina. (Señal Colombia RTVC, 2020)

Con respecto a Caterine Ibargüen dice:

> Cuando uno piensa en Caterine Ibargüen lo primero que se viene a la mente es su sonrisa, un atributo inconfundible que la distingue por donde quiera que va. Su alegría, espontaneidad y su trabajo la llevaron en los Juegos Olímpicos de Río 2016 a ponerse una medalla de oro en el salto triple. Un premio a una carrera exitosa que la consagró como la reina de este deporte. (Señal Colombia RTVC, 2020)

En su momento, Caterine Ibargüen como otros atletas y deportistas afrocolombianos han sido parte de las principales portadas de periódicos, revistas y noticieros a nivel nacional e internacional. Por mencionar, recordemos al boxeador Antonio Cervantes 'Kid' Pambelé quien obtiene en el año de 1972 el título campeón de la categoría welter ligero de la Asociación Mundial de Boxeo o, María Isabel Urrutia quien en los Juegos Olímpicos de Sídney año 2000 ganó la primera medalla de oro para Colombia en la categoría de 75 kilogramos de halterofilia[2] (Señal Colombia RTVC, 2020). Morales Fontanilla (2004) plantea que los estereotipos construidos durante la colonia se siguen replicando con los deportistas afrocolombianos en el siglo XX pues, el estereotipo biológico con las llamadas virtudes y corporalidades del negro como vigoroso, fuerte y resistente al dolor por ende apto para desempeñarse en trabajos y actividades de gran esfuerzo físico siguen acompañado la descripción de los deportistas afrocolombianos

2 Levantamiento de pesas.

"de la mano del otro clásico estereotipo, no solo de los deportistas sino de los afrocolombianos en general, el de la pobreza" (pp. 48-49). Así, no es raro encontrar noticias que destacan el gran esfuerzo, sacrificio y pasión con la que los deportistas afrocolombianos "salen adelante" a pesar de la pobreza, exclusión y violencia estructural:

> Yuly Alvear Orejuela es el nombre de una de las deportistas más reconocidas de Colombia. Nacida en 1986, Yuri es hija de don Arnoby Alvear y Miriam Orejuela, dos humildes trabajadores que desde muy pequeña le enseñaron a Yuri el valor de luchar por lo que se quiere.
>
> Su pasión por el deporte nació desde temprana edad en los patios de la Institución Educativa Rosalía Mafla, escuela que empezó a contemplar los primeros pasos de Yuri en el deporte.
>
> Su formación no fue fácil, cuenta ella que muchas veces los entrenadores dejaban de ir por falta de recursos o simplemente no asistían haciendo que la preparación quedara a mitad de camino. (Señal Colombia RTVC, 2019)

El anterior fragmento de una nota periodística describe la biografía de la deportista de Judo, ganadora de medalla de plata en los Olímpicos de Río de Janeiro 2016 Yuri Alvear, ejemplo del imaginario y representación nacional de los deportistas afrocolombianos cuyo estereotipo oscila entre, personas con gran pasión, fuerza y personas pobres, excluidas y con altas tasas de analfabetismo. Ahora bien, el campo del deporte, aunque hegemónico no es el único escenario donde se ha construido cierto estereotipo sobre el afrocolombiano. En las artes y la cultura en general se "destaca" el rol, la participación y el aporte de lo "negro" en la construcción de la llamada identidad nacional. Rodríguez Baquero (2019) en su trabajo de grado, buscó analizar los imaginarios sociales de un grupo de estudiantes de séptimo grado sobre los afrocolombianos en instituciones educativas donde se lleva a cabo la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y explica cómo los estudiantes al observar imágenes intencionadas, relacionan a las personas negras con ciertas profesiones, por ejemplo mencionan que una mujer negra puede ser un ama de casa, deportista, cantante, bailarina, modelo, cocinera o ejercer alguna actividad relacionada con el arte.

Cuando la investigadora pregunta el porqué de esta asociación, algunos estudiantes manifiestan que estas imágenes son comunes en los medios masivos de comunicación (telenovelas, publicidad y fotografía). Lo anterior se puede observar en la narrativa de la siguiente reseña de la emisora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas LAUD90.4 F.M:

> Álvaro José Arroyo González (Joe Arroyo) uno de los cantautores más destacados en la región Caribe colombiano, nación un 1 de noviembre de 1955, en Cartagena y murió en Barranquilla el 26 de julio de 2011. Su música tropical y su propuesta salsera deleito a bailadores y coleccionistas. Un representante de la raza negra que dejó en alto la puesta en escena musical en Colombia y el exterior (…) El negro de ébano, se fue convirtiendo en un artista irremplazable dentro de ese proceso musical (…) fue un ícono en el Festival de Música del Caribe que se hacía en la heroica y fue allí donde empezó a consolidar su admiración y reverencia por la cultura africana. (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2017)

Troitiño y Cannova (2016) explican que a través de elementos culturales, étnicos, geográficos e históricos se constituyen identidades sonoras que paradójicamente también han ayudado a consolidar estereotipos alrededor de la música, por ejemplo, la asociación de algunos rasgos étnicos, biológicos, habilidades o corporalidades con la ejecución de ciertos bailes o cantos. En este sentido, algunos estilos musicales, dancísticos o formas de construir los cuerpos han estado fuertemente relacionados con el estereotipo que acompaña a los afrodescendientes como los únicos que cuentan con un "talento" innato para el baile o el canto, porque es algo que "llevan en la sangre" (Troitiño y Cannova, 2016). Como se puede observar en la narrativa de la nota periodística de la emisora LAUD90.4 F.M, se menciona a Álvaro José Arroyo como un destacado cantante y digno representante de la *raza negra*, un *negro de ébano* que enaltece la música nacional y la identidad nacional.

De esta manera, busco introducir un problema de investigación que tiene que ver con el análisis por un lado de la construcción, pervivencia y transformación de los estereotipos sobre los negros y afrocolombianos y su "talento o habilidad" natural para destacarse y aportar en ciertos campos culturares y deportivos en el país pero de otro lado, la invisibilización y

"ausencia" de intelectuales negros en la construcción del conocimiento científico nacional, en particular en las ciencias sociales. Citando a la reconocida antropóloga colombiana Nina S. Friedemann quien cuando decidió comenzar a estudiar comunidades negras en el país recuerda lo que le dijo un día un profesor que "estudiar negros no era antropología" (citado por Villa, 2019, p. 11), así a mediados de la década del 50 del siglo XX, en la antropología colombiana el estudio y la investigación de grupos negros no era un campo de interés ni mucho menos prolífico, es más la discusión se generó sobre si a la antropología le correspondía o debería estudiar o no a grupos negros:

> En Colombia, los estudios de grupos negros en el campo de las ciencias sociales aún siguen sufriendo problemas de invisibilidad, entendida ésta como una expresión de discriminación, que se manifiesta en la ausencia académica de programas oficiales de enseñanza e investigación. Los problemas son notorios al examinar el volumen de trabajos que, por ejemplo en el campo de la antropología, se ha dedicado a los grupos indios, que desde hace casi cincuenta años han suscitado el mayor interés de esta disciplina. (Friedemann, 1992, p. 543)

Intelectuales negros y pioneros como Rogerio Velásquez Murillo, José Rafael Arboleda, Aquiles Escalante realizaron aportes significativos en la comprensión y definición de lo negro y de las comunidades afrodescendientes en Colombia, no obstante, como lo menciona Pulido Londoño (2007) al analizar la importancia de la obra intelectual del padre José Rafael Arboleda en la historia de la ciencia social, los aportes científicos de padre Arboleda han sido relegados al olvido:

> (…) la obra intelectual del padre Arboleda se considera superada en algunas de sus tesis centrales y, por lo tanto, ha sido relegada al baúl de los antecedentes de la indagación contemporánea. Ello se manifiesta en el hecho de que su investigación principal, The Ethnohistory of the Colombian Negroes (1950), permanece sin traducción e inédita, mientras que su primer artículo "Nuevas investigaciones afro-colombianas" (Arboleda, 1952), publicado en la Revista Javeriana, constituye hoy en día una rareza bibliográfica y materia exclusiva de interés erudito. (p. 91)

En este sentido, Valderrama Rentería (2016) se podría adherir al argumento de Pulido Londoño (2007) precisamente al sostener que la obra y aportes del etnólogo y antropólogo colombiano Rogelio Velásquez en el estudio y la comprensión de las comunidades afrocolombianas, no ha tenido "el reconocimiento académico que merece" (Valderrama Rentería, 2016, p. 217) y en parte esto puede indicar que la intelectualidad afrocolombiana está enmarcada en luchas "de larga duración" (p. 216) sobre todo en la construcción de conocimiento crítico sobre el tema racial y que en las Ciencias Sociales en Colombia, pareciese ser un escenario poco prolífico.

Ahora bien, la antropología no es el único campo que tiene una relativa ausencia o invisibilización de intelectuales negros y la temática racial en general, por ejemplo en la construcción del conocimiento histórico en Colombia en cuanto a lo negro, es evidente la fuerte tendencia a investigar y construir conocimiento sobre el pasado colonial y la presencia del negro en procesos de esclavización, su papel en la conformación de las sociedades coloniales de Hispanoamérica y la importancia del trabajo esclavo en la estructuración actual del sistema económico. Como lo explica Barona (2014) en su artículo sobre la historiografía colombiana y la fuerte tendencia de investigar y explicar lo negro desde el análisis de sociedades esclavistas:

> (…) hemos querido situar el estado de nuestras investigaciones y, en particular, los obstáculos que, en el orden de las teorías, de las ideologías y de los anacronismos, continuamente se erigen y que nos impiden una comprensión ajustada de los procesos que se dieron en el pasado, que constituyeron asimétricamente una humanidad frente a otra humanidad, y de la forma como éstos afectan nuestra sociedad del presente. Nuestro objetivo se sitúa en el terreno de recuperar para la historia su viejo sentido que aboga por la constitución de un proyecto político y social nacional. Así mismo, y al incluir dentro de este repaso a las publicaciones antropológicas que tratan sobre los grupos "negros" del pasado, con el empleo de fuentes documentales, con sus problemas provenientes de los paradigmas en que sus investigaciones se situaron, pretendo que, en un diálogo común,

> construyamos la utopía de un proyecto nacional que reconozca y legitime políticamente la diversidad étnica y cultural de nuestro tejido social. (p. 105)

La pregunta que surge aquí es: *¿cómo se ha investigado al negro en contextos históricos y espaciales particulares? ¿cómo es situado, nombrado y definido?* ¿quién nombra, quién define y quién categoriza?, *¿cuáles son las líneas o subcampos de estudio e investigación que emergen en Colombia y que dinamizan la comprensión sobre el tema racial, lo negro y afrocolombiano*? Para complejizar aún más el asunto, el cuestionamiento que aparece aquí es *¿qué lugar ocupan las intelectuales negras en la construcción del conocimiento crítico y reflexivo sobre la cuestión racial? ¿quiénes son las intelectuales negras que aportan en la construcción del conocimiento en las Ciencias Sociales? ¿sobre qué temáticas investigan, reflexionan y escriben? o ¿cómo se construido el conocimiento sobre las mujeres negras en distintos contextos históricos y espaciales? ¿cómo son situadas, nombradas y definidas las mujeres negras en el campo de las Ciencias Sociales por ejemplo?*

Por mencionar un ejemplo, el trabajo de Sánchez Mojica (2016) busca analizar cómo en la formación regional de alteridad en Cartagena en el siglo XVIII, existe una relación entre raza, capital y patriarcado donde la identidad asociada a la brujería de cuatro mujeres esclavizadas, se plantea como una forma ejercer gobierno teológico-político donde "la identidad de la bruja negra fue una formación regional de alteridad que se instituyó por efecto de las relaciones conflictivas que se establecieron entre la insurgencia de las mujeres esclavizadas y la reacción del poder esclavista" (p. 165).

En este horizonte, investigaciones y reflexiones como la de Sánchez Mojica (2016) pueden ayudar a comprender la pervivencia de estereotipos sobre la mujer negra del hoy, *¿cómo es representada y explicada en múltiples escenarios*? Comprendiendo que la narrativa audiovisual del cine, es una representación de las realidades que nos puede confrontar con los estereotipos nacionales, la cuestión aquí es por qué en producciones audiovisuales como "Perro come perro, estos animales se volvieron malos" (Moreno, 2008) la representación del personaje "La bruja Iris" interpretado por Paulina Rivas, alimenta los estereotipos alrededor de las

construcciones espirituales y religiosas de los pueblos negros y en particular del protagonismo que juegan las mujeres y lo femenino aquí: "Para la escena en que Iris 'reza' el tabaco, Rivas recordó sus tierras bañadas por el Atrato y los indígenas que la invitaban a sus celebraciones. Paulina Rivas imitó sus cantos: "Eso es como rezar, pero todo enredado" (El Espectador, 2008). Brayan Álvarez (2019) en su tesis de pregrado analiza la construcción de un sistema social racializado en Colombia donde el discurso y representación de las mujeres negras en los principales diarios del país y desde la narrativa de mujeres negras explica que la representación en Colombia presenta:

> (…) lo que Mbembe llama las dos figuras del delirio que produjo la modernidad. La primera de ellas, donde el negro libera dinámicas pasionales y provoca una exuberancia irracional que desafía constantemente al sistema mismo de la razón, se evidencia desde la constante exotización y sexualización a la que se liga a las mujeres negras, planteando un crecimiento desproporcional y negativo de las características que le son atribuidas. Y la segunda, basada en que nadie ni quienes lo inventaron ni quienes fueron bautizados con ese nombre, desearían ser un negro o ser tratado como tal, esto dado los múltiples prejuiciosos que estructuran su representación, las experiencias de vida que lo atraviesan, y la posición a nivel social a la cual se liga de forma per se, ya que se es reducido a un color de piel. (p. 95)

En el diálogo intersubjetivo entre Brayan Álvarez (2019) y una mujer negra intelectual entrevistada para su investigación, es posible problematizar la representación de las mujeres afrodescendientes y su supuesta incompetencia en el campo académico:

> Aurora se ha encontrado con un contexto donde se cuestiona el trabajo que hace, o se duda de él, y donde está la constante pregunta de ¿en qué momento esto va a fallar?, y ella manifiesta que en la subjetividad eso marca mucho, ya que hace que se cuestione su capacidad de hacer algo o disfrutar el mundo. Para Aurora: "Los discursos racializados calan tanto en nuestras vidas que a veces impactan la manera en que nos disfrutamos la humanidad, algunos colegas pueden no tener una agenda, pero yo no, yo necesito tener una agenda llena y organizada. En mi oficina procuro tener siempre a la vista los proyectos prioritarios, y que nunca este desordenado, lo que en otros docentes indica genialidad o éxito, para mi puede significar

> lo contrario. Esto se encuentra en un libro que habla exclusivamente para profesoras afrodescendientes y habla de cómo lograr un nombramiento en una estructura académica sin perder el alma" (Aurora Vergara, comunicación personal, 2019; citada por Brayan Álvarez, 2019, p. 85)

En relación con lo anterior, Munévar Munévar (2004) explica que la denominación de género o relaciones de género es la división y organización social de los roles masculinos y femeninos cuyo trasfondo ideológico va más allá de las diferencias biológicas. Así, en el mundo académico es necesario comprender y tener en cuenta cómo las interacciones están mediadas por las relaciones de género que determinan tradiciones, campos de poder, tendencias en la producción de conocimientos, hegemonías y jerarquías:

> Quizás una manera acertada de entender cualquier aspecto de la organización social sea precisamente la dinámica de poder que rige la universidad. Examinar la naturaleza de las relaciones establecidas por su intermedio, identificar características, dimensiones o tipos, y develar los desequilibrios de su ejercicio en situaciones sociales concretas, permitirá descubrir las propiedades estructurales y los componentes subjetivos característicos del trabajo académico, esa actividad humana que realiza el profesorado en la universidad. (p. 62)

De otra parte y consonancia con el planteamiento de esta propuesta investigativa, está el punto neurálgico sobre la presencia y aporte de los pedagogos e intelectuales en los ámbitos universitarios. Este aspecto se puede retomar desde dos caminos aparentemente diferenciados pero que tal vez pueden mostrar una radiografía analítica del tema: a) propuestas pedagógicas y curriculares en los programas de pregrado y posgrado en el sistema universitario en Colombia y que aborden, analicen, reflexionen y construyan nuevo conocimiento sobre lo negro, lo afrodescendiente y lo afrocolombiano; b) la presencia y aporte de intelectuales negros y afrodescendientes en la consolidación no solo de programas de formación sino de prácticas investigativas a través de colectivos y grupos en el contexto universitario. Bien lo mencionó más de una vez Nina S. Friedemann, sobre la ausencia en las universidades de cátedras, planes estudios y propuestas curriculares sobre lo negro, afrodescendiente, afrocolom-

biano, en las formaciones pregrado y posgrado en las Ciencias Sociales (Friedemann, 1992).

Así las cosas, la invisibilidad del negro ha sido una constante académica e histórica en Colombia porque desde campos específicos de interacciones subjetivas se ha naturalizado el desprecio por el otro que se construye desde la insuficiencia y no desde lo real ontológico. No obstante, es importante reconocer los avances en educación y principalmente en etnoeducación la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos en 1998 y la creación de cupos especiales para minorías étnicas en las universidades, algunos de estos, para la población afrodescendiente, así como programas de becas para los afros, decisiones tomadas bajo el amparo de la autonomía universitaria y producto de las luchas de los afrocolombianos. Se añadieron a estas medidas, la creación de cátedras y programas sobre temas afro en las Universidades del Rosario, del Cauca, del Valle y la Javeriana.

Sin embargo, pese a los avances en materia legal la pregunta es, *¿por qué no han sido sustanciales los avances en lo cultural y lo educativo en cuanto a lo negro, lo afrodescendiente y afrocolombiano?,* siguen existiendo prácticas de racismo institucional y epistémico. El tema, por lo demás, sigue generando incomodidad cuando se intenta llamarlo por su nombre, tal como lo señala Wade (2011), es decir, como racismo. En escenarios educativos persiste la incomodidad por el abordaje del tema cuando intenta problematizarse, asunto que en su momento también había criticado Van Dijk, cuando señaló que el racismo no se incluye en investigaciones académicas (1993). Se añade a esta ausencia, tal como lo afirma Quintero Ramírez (2013) que "dentro de este nuevo campo de investigación, los estudios sobre el racismo y las discriminaciones en la educación superior son, por ahora, bastante escasos y obedecen a trabajos exploratorios" (p. 3)

Si se busca precisar más el fenómeno, París Pombo (2002), sostiene que sobre el racismo la producción especializada es escasa aún, lo que revela una invisibilización epistémica que, aunque en Colombia intentaron atenuar investigadores como Aquiles Escalante, Jaime Arocha, Nina de

Friedemann (1996) y Manuel Zapata Olivella, todavía falta mucho por explorar. De hecho, este último autor han sido víctima también del racismo, pues debería ocupar un lugar mucho más importante en la literatura colombiana, no solo por la amplitud de su obra, sino porque denunció el racismo a través de la misma. Caso similar podría decirse de Arnoldo Palacios, cuya narrativa estuvo invisibilizada hasta hace muy poco tiempo.

Además, muchos estudios en América Latina, se quedaron con una visión folclorista y pintoresca de lo negro y, otros más, cercanos a lo fenomenológico se quedaban en las huellas de la africanía, dejando de lado las prácticas del racismo. Hurtado (2008), por su parte, plantea que en Colombia los estudios sobre lo negro y afrodescendientes han salido de la marginalidad a finales del siglo XX, lo que provocó una emergencia de estudios sobre negros que, aunque la mayoría no fueran sobre racismo, ayudaron, de manera tangencial, a mostrar el fenómeno. Vale destacar que los estudios citados coinciden con la aparición de nuevas constituciones en América Latina, incluyendo la Constitución de 1991 de Colombia que reconoce a la nación colombiana como pluricultural y fue la base para que se regulara sobre el asunto: establecimiento del artículo transitorio 55 sobre titulación de tierras para comunidades afrocolombianas y la Ley 70 de 1993, que reconoce la propiedad colectiva de las comunidades negras en sus territorios. En 1992 se crea también la Comisión Legal en el Congreso de la República para la protección de los derechos de las comunidades negras o población afrocolombiana y en 1996 se crea el fondo del Icetex para las comunidades negras.

Así las cosas, pese a que Hurtado (2008), registra que hubo avances importantes en los estudios sobre lo negro, afro, lo cierto es que el racismo sigue siendo abordado con timidez en América Latina y Colombia y más aún, en el contexto educativo. En síntesis, es reciente el abordaje de esta temática en el campo de la investigación en el continente y aún más, en el ámbito de la educación superior, pues son insuficientes los estudios del racismo con relación a este contexto educativo. Estos vacíos son una oportunidad para el abordaje del racismo en la educación superior colombiana. Ello, se complementa con el hecho de que, pese a que

se habla de racismo cotidiano, lingüístico, político, social, poco se aborda el racismo institucional y epistémico. Es decir, ese racismo que se ejerce con relación al uso del conocimiento y a su gestión en las universidades e instituciones de Educación superior.

Ahora bien, además de cuestionar la invisibilización de los aportes de los intelectuales afrocolombianos en campos científicos como el de las Ciencias Sociales, me interesa en esta interrogar cómo en ciertos escenarios educativos de educación superior se está abordando la enseñanza y construcción del conocimiento sobre lo negro, lo afrodescendiente y lo afrocolombiano. En este surgen las siguientes preguntas: *¿Cómo se ha construido las categorías conceptuales y el conocimiento sobre lo negro y afrodescendiente en Colombia en particular desde los grupos de investigación en Ciencias Sociales del sistema de educación superior y que son reconocidos y avalados por el Ministerio de Ciencias?* De esta pregunta se desprenden las siguientes: *¿Cómo se ha constituido las dinámicas y estructuras del racismo epistémico e institucional en la educación superior colombiana? ¿Qué implicaciones tienen las dinámicas y significados del racismo epistémico e institucional en la educación superior colombiana y cómo han sido abordados y reflexionados por los intelectuales y grupos de investigación?*

Ahora bien, me interesa analizar *¿cómo se ha producido y se construye el conocimiento sobre la alteridad negra, afrodescendiente y afrocolombiana?* en dos escenarios interrelacionados y específicos, las instituciones de educación superior y los grupos de investigación vinculados a éstas. El Ministerio de Ciencias (2018) define el Grupo de Investigación, Desarrollo Tecnológico o de innovación como el: "conjunto de personas que interactúan para investigar y generar productos de conocimiento en uno o varios temas, de acuerdo con un plan de trabajo de corto, mediano o largo plazo (tendiente a la solución de un problema)" (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación-COLCIENCIAS-, 2018, p. 44). En este orden, los grupos de investigación en el discurso formal de los escenarios de educación superior se constituyen en los actores principales de la llamada práctica investigativa, científica y socialmente legitimada. En Colombia en un primer momento Colciencias

y en la actualidad el Ministerio de las Ciencias-MinCiencias establece y orienta la política pública de ciencia, tecnología e innovación, además de ser el ente gubernamental encargado del reconocimiento, la medición y la clasificación de los grupos de investigación en la nación.

Los reconocimientos de los Grupos de Investigación en Colombia se realizan mediante convocatoria pública a través de los siguientes requisitos: 1) Registrar el grupo en la Plataforma ScienTi; 2) El grupo debe estar conformado con mínimos dos (2) integrantes; 3) La trayectoria debe ser por lo menos de un año de existencia; 4) El grupo debe ser avalado por una Institución registrada en InstituLac; 5) Desarrollar al menos un proyecto de investigación; 6) El líder del grupo debe tener formación y título de pregrado, maestría o doctorado; 7) Sustentar y demostrar con producción la generación de conocimiento nuevo; 8) Tener en su producción, apropiación social y demostrar circulación de conocimiento (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación-COLCIENCIAS-, 2018).

Para la medición correspondiente a 2019 en Colombia y de acuerdo con la última medición, 5772 son los grupos reconocidos por MinCiencias de los cuales el 32 % son de Ciencias Sociales.[3] Bajo este horizonte, el escenario de educación superior y en los últimos 20 años, se puede decir que es el campo legitimado por el estado-nación que ha construido el conocimiento sobre las alteridades negras y afrodescendientes en Colombia, a través de los grupos y sus investigadores (algunos intelectuales negros y afrodescendientes) son los que más han impulsado las principales reflexiones y transformaciones epistemológicas, han problematizado estereotipos, pero principalmente, se constituye la investigación en campo de poder en la construcción de conocimiento donde se establecen jerarquías desde dónde se habla (los centros definiendo las periferias) quiénes hablan y escriben (los intelectuales posicionados y qué publican sus investigaciones, la investigación que no se publica no existe, no es legítima), se posicionan líneas y sub-campos de interés (folclorismo, etnomusicología, estudios

3 Más información en: https://bit.ly/4ceELDi

rurales o de impacto ambiental). De hecho de esos más de cinco mil grupos menos del uno por ciento indaga temáticas sobre negritud, racismo o afrodescendencia. Sin contar que no se hallan cifras concretas ni en la secretaría de educación, ministerio de educación nacional o minciencias de cuántos estudiantes afrocolombianos están registrados, o cuántos docentes afrocolombianos y en el ámbito investigativo tampoco hay estadísticas del número de investigadores afrodescendientes que hay inscritos en el sistema nacional de ciencia y tecnología, sus categorías y sus producciones, aunque existe la convocatoria Francisco Socarrás que fue creada en 2016 por el ministerio de educación nacional colombiano para premiar al mejor docente investigador afrocolombiano en las áreas de medicina, educación, ciencias exactas, físicas y naturales, artes y humanidades.

Aproximaciones académicas

Para acercarnos a cómo se ha ido abordando lo negro en contextos académicos,consideraron los siguientes sub-campos investigativos y epistemológicos: a) investigaciones y documentos donde se analice o se explique lo negro, lo afrodescendiente y afrocolombiano desde el campo de las Ciencias Sociales; b) la enseñanza y aprendizaje sobre lo negro, afrodescendiente y/o afrocolombiano en los niveles educativos de básica y secundaria y, c) estudios o investigaciones sobre lo negro, afrodescendiente y afrocolombiano en el escenario de la educación superior.

A mediados de la década de 1960, la investigadora y antropóloga Nina S. de Friedemann cuestionó la ausencia e invisibilidad del estudio y la comprensión de las comunidades y grupos negros en las ciencias sociales en Colombia:

> La invisibilidad del negro perpetuada en las cátedras de la Normal Superior y continuada en el Instituto Etnológico Nacional sería reconocida como tal por Aquiles Escalante, uno de los estudiosos de negros en Colombia. En 1980 y frente a la asamblea magna del II Congreso de Antropología celebrado en Medellín, este antropólogo afirmaría que, durante su entrenamiento en las citadas instituciones, ningún profesor le había mencionado el tema de los negros como sujeto de ciencia antropológica. Al terminar

> sus estudios, Escalante se devolvió a Barranquilla y acatando el diseño del Instituto Etnológico que impulso la formación de filiales (…), encabezó con Carlos Angulo un instituto de investigación regional dentro de la Universidad del Atlántico. En ese marco, Escalante emprendió el estudio de la comunidad de Palenque, utilizando los cuestionarios que para hacer investigación entre indios había elaborado el Instituto en Bogotá y con las cuales trabajaban los antropólogos en terreno. (Friedemann, 1984, p. 537)

En este punto y un aspecto importante para destacar la pertinencia de este escrito, es la observación que hacen Restrepo y Rojas (2008) sobre la evidente tendencia histórica de producción de conocimiento sobre lo afro concentrado en la región pacífica del país:

> En términos cuantitativos, los registros sobre el Pacífico no solo superan con creces los de cualquier otra zona del país, sino que también se refieren a Colombia en general. Cerca de un sesenta por ciento de la producción registrada en esta compilación se refiere al Pacífico colombiano. En términos estrictamente cualitativos, como lo han indicado diferentes académicos (*c.f.* Agudelo, 2004; Ng'Weno, 2007; Wade, 2002), el Pacífico se ha constituido como el paradigma del imaginario académico y político en el país. El modelo de la negridad como grupo étnico que se consolidó en los noventa supone una imagen hegemónica de los afrodescendientes en comunidades ribereñas del Pacífico colombiano con unas prácticas tradicionales de producción que están en una relación armónica con la naturaleza y con una cultura que difiere del resto de la población colombiana. (p. 13)

No obstante, Restrepo y Rojas (2008) destacan una producción prolífica a partir del año 2000 en particular, desde el centro, desde Bogotá sobre estudios urbanos, en específico con el tema del desplazamiento forzado de poblaciones negras, el impacto del conflicto sociopolítico y la violencia en regiones con comunidades negras y finalmente una fuerte corriente de propuestas sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos:

> Actualmente, en términos teóricos la producción sobre poblaciones afrocolombianas se caracteriza por dos distinciones. Una generacional, esto es, los académicos que se formaron antes de los ochenta que continúan operando con categorías y enfoques convencionales, algunos de ellos positivistas. Y los académicos que entran en los noventa y que ahora tienden a manejar herramientas teóricas más contemporáneas que, a pesar de su diversidad,

> confluyen en las críticas al positivismo y a los modelos conceptuales funcionalistas, estructuralistas y ciertas versiones del afroamericanismo. La otra distinción refiere a la producción realizada desde la academia y la realizada desde las consultarías, ong, organizaciones sociales, e institutos gubernamentales. La primera producción se caracteriza por su sofisticación teórica y, en ocasiones, por su distanciamiento de las problemáticas más inmediatas de las poblaciones locales. En los segundos predomina un tono celebratorio del discurso multiculturalista acuñado en los noventa, así como una mayor preocupación por la coyuntura y problemas concretos que enfrenta la gente. (p. 14)

En relación con la construcción del conocimiento de las Ciencias Sociales y Humanas, y en particular el rol y el lugar que han ocupado algunos intelectuales negros y afrodescendientes en Colombia, el trabajo de Julio González (2020) explica cómo intelectuales negros a mediados del siglo XX, comenzaron a destacarse en la producción intelectual del país principalmente a través del campo de la literatura y la poesía como estrategias para resaltar, resignificar y destacar lo negro en el país. En este sentido, la intención de Julio González (2020) con su investigación es reivindicar la producción intelectual de novelistas, escritores y poetas negros que a través de sus letras, problematizaron la situación socioracial, de desigualdad y exclusión que vivieron las personas negras en las primeras décadas del siglo XX:

> Los escritos publicados irrumpieron con un tinte de novedad en la escena cultural colombiana de los años 40. Jorge Artel, con su poemario Tambores en la noche, abre el telón (1940); Helcias Martan Góngora, publica su poemario Evangelios del hombre y el paisaje (1944); Guillermo Payan Archer, sigue la línea poética en La bahía iluminada (1944). A ellos se le suma Manuel Zapata Olivella con sus novelas He visto la noche (1946), Tierra mojada (1947) y Pasión vagabunda (1948), al tiempo que Hugo Salazar Valdés publica Sol y Lluvia (1948), Lino Antonio Sevillano Quiñonez Costa Azul (1949), y Arnoldo Palacios se da a conocer nacionalmente con su novela Las estrellas son negras (1949). (p. 10)

En segundo lugar y en lo indagado hasta el momento, ha sido evidente la gran tendencia a investigar el tema racial en particular en la básica y secundaria en Colombia, cómo se enseña y cómo se aborda. Una forma

para responder y construir conocimiento sobre este aspecto se hace por medio del análisis de textos en particular del texto escolar definido como un "como artefacto de mediación intercultural" (Beltrán Castillo, 2019, p. 5). Por mencionar un ejemplo, la tesis de doctorado de Beltrán Castillo (2019) buscó interpretar el racismo científico analizando los contenidos de ciencias naturales en los textos escolares de octavo y noveno grado publicados en Colombia durante 1980-1990 y 2000-2010. La pregunta que orientó esta investigación buscó identificar los contenidos de ciencias naturales susceptibles de ser interpretados como racismo científico, en los textos escolares publicados en Colombia, entre 1980-1990 y 2000-2010. Así, su apuesta metodológica fue cualitativa e interpretativa en particular el paradigma del texto a través del análisis de contenido. Beltrán Castillo (2019) argumenta a partir de los resultados de su investigación, que los textos escolares de ciencias naturales publicados en Colombia, entre los años ochenta y aún entre 2000 a 2010:

> (…) presentan manifestaciones de racismo científico en los contenidos de genética, evolución, taxonomía, biodiversidad, poblaciones humanas y circulación, que aunque no transmiten un escenario de jerarquía racial y discriminación explícita (característico de discursos racistas tradicionales), si naturalizan la clasificación humana en razas, transmiten determinismo biológico y estereotipos o representaciones racistas y/o raciales, que hacen parte de la base teórica de legitimación y justificación de prácticas discriminatorias como el racismo, que se instauraron en la sociedad durante los siglos XVIII y XIX y que aún se perciben, entre otros, en discursos de la ciencia, la escuela, la política y los medios de comunicación (…) Lo anterior, incluso con el contexto normativo dado por la Constitución Política Colombiana, que reconoce la diversidad y diferencia cultural y las constituye en derecho constitucional. (p. 56)

La investigación de Osorio Porras (2001) donde analizó cómo en la iconografía escolar son ilustradas las personas, un ejercicio sobre los modos de ver y representar visualmente. Osorio Porras (2001) revisó 300 libros escolares producidos en Colombia, interpretando las distintas imágenes e ilustraciones. En cuanto a las representaciones visuales de las personas negras Osorio Porras (2001) explica:

> Convertir el color en el rasgo significativo para mostrar a las poblaciones y personas negras fue una constante en los materiales escolares del siglo XIX: en abecedarios y silabarios las letras "g" y "r" y la combinación -gr- se explicaron con las palabras *"Negro"* y *"Negrita"*, ilustradas con pequeñas cabezas de personas negras; en las cartillas de lectura el adjetivo *"Negro"* definido como *"La palabra que dice como son las cosas o cuántas son"* se ilustró con la imagen de una persona negra: *"Es negro"*. *Las lecciones de cosas,* en la lección dedicada a *Las Razas Humanas,* establecían y estudiaban las diferencias entre el cráneo de la raza blanca y el de la negra: *el cráneo negro* colocado siempre después o debajo del blando, dibujado parcialmente, achatado y oscurecido con numerosos trazos que parecían fisuras. Las anatomías y las fisiologías incluían viñetas de los pies, de los cabellos, del cráneo y del perfil del rostro de las personas negras, usadas para comparar el cuerpo negro con el cuerpo blanco del varón adulto, modelo genérico del cuerpo humano en la iconografía euro-occidental y en la ilustración escolar. (p. 182)

Así, el análisis de los textos escolares se constituye en campo de investigación que ha permitido comprender la tendencia manifiesta del racismo científico a la hora de trabajar las temáticas sobre la alteridad negra, afrodescendiente y afrocolombiana. Desde otro horizonte, pero tal vez en un mismo escenario, existe otra tendencia a investigar el tema no solo desde el análisis del discurso pedagógico sino desde las prácticas y cotidianidades escolares. Por ejemplo, la investigación de Soler Castillo (2013) que buscó comprender la construcción de identidades étnicas con niños y niñas afrodescendientes en contextos escolares en Bogotá. La investigadora identificó mecanismos discursivos que permiten construir procesos identitarios desde la aceptación o negación de lo étnico:

> Los hallazgos sugieren que los niños inician temprano su autoidentificación étnica a partir del color de la piel, en el que diferencian una amplia escala cromática, tendiente al blanqueamiento. Tienen distinto grado de valoración étnica que va del orgullo al rechazo. En las relaciones interétnicas tienden a negar el conflicto o a minimizarlo y existe una tendencia a negarse a hablar de él. (p. 111)

Comprendiendo la alteridad negra en contextos académicos

Para comprender el sistema de representación por el cual se establece un racismo epistemológico y cotidiano en relación con lo negro y lo afro, es importante comprender como en las distintas prácticas discursivas y de enunciación se ha construido a ese "Otro negro" bajo lo que denomina Bhabha (1994) el deseo duplicado por el deseo en el lenguaje, ese otro que es contrario al "Yo" (el Yo Blanco, europeo) que una relación antagónica, en una construcción binaria, ese "Otro" se construye a partir de la diferencia que a su vez permite la construcción del Yo (en sí mismo) desde la negación del "Otro":

> Esas identidades binarias, en dos partes, funcionan en una especie de reflejo narcisístico de Uno en el Otro, enfrentando en el leguaje del deseo al proceso psiconalítico de la identificación. Para la identificación, la identidad nunca es un a prior un producto terminado; es solo, por siempre, el proceso problemático del acceso a una imagen de totalidad. "El otro debe ser viso, como la negación necesaria de una identidad primordial, cultural o psíquica, que introduce el sistema de la diferenciación que permite que lo cultural sea significado como una realidad lingüística, simbólica, histórica. Si, como he sugerido, el sujeto del deseo nunca es simplemente un Mí-mismo (Myself), entonces el Otro nunca es simplemente un Eso-mismo (It-self), una fachada de identidad, verdad o des reconocimiento (…) La identificación, como es dicha en el *deseo del Otro,* es siempre una cuestión de interpretación, pues es la asignación elusiva del mí mismo (myself) con uno mismo (one-self), la elisión de persona y lugar. (Bhabha, 1994, p. 73)

Es posible comprender, el discurso por el cual se construye al "Otro negro" corresponde a un sistema de representación propio del discurso colonial que elabora una "identidad" colonial que es representada y donde el estereotipo para ser exitoso e instaurado, exige continuación y repetición de otros estereotipos. Bhabha (1994) explica el estereotipo como un elemento importante del mismo discurso colonial, pues este cual cumple la función de "fijar" ideológicamente la construcción de la otredad. Esta fijeza se enmarca desde los sentidos y significados de la diferencia cultural, histórica y racial donde la estrategia discursiva del estereotipo: "es una forma de conocimiento e identificación que vacila entre lo que siempre

está "en su lugar", ya conocido, y algo que debe ser repetido ansiosamente... como si la esencial duplicidad del asiático y la bestial licencia sexual del africano que no necesitan pruebas, nunca pudieran ser probadas en el discurso" (p. 91)

Juárez Huet y Rinaudo (2017) al preguntarse "*¿De qué hablamos cuando hablamos de expresiones "afro"?*" (p. 9) nos acercan a la reflexión que retoman y cuestionan desde Hall (2003) sobre: qué es lo negro y lo afrodescendiente. Aquí, los autores sostienen que la producción y los usos sociales de las categorías "negro" o "afro" en sí como términos no son suficientes ni sinónimos o equivales porque son construcciones identitarias y étnicas enmarcadas históricamente que implican comprenderse desde los contextos regionales, nacionales y globales. Para explicar lo anterior, lo "afrodescendiente" es reconocido y definido en 2001 en la "Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación racial, la Xenofobia y Otras Formas Conexas de la Intolerancia" (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2006):

> Reconocemos que los afrodescendientes han sido durante siglos víctimas del racismo, la discriminación racial y la esclavización, y de la denegación histórica de muchos de sus derechos, y afirmamos que debe ser tratados con equidad y respeto de su dignidad, y que no deben sufrir discriminación de ningún tipo. Por lo tanto, se deben reconocer sus derechos a la cultura y la propia identidad; a participar libremente y en igualdad de condiciones en la vida política, social, económica y cultural; al desarrollo en el marco de sus aspiraciones y costumbres; a tener, mantener y fomentar sus propias formas de organización, su modo de vida, cultura, tradiciones y manifestaciones religiosas; a mantener y usar sus propios idiomas; a la protección de sus conocimientos tradicionales y su patrimonio cultural y artístico; al uso, disfrute y conservación de los recursos naturales renovables de su hábitat y a participar activamente en el diseño, aplicación y el desarrollo de sistemas y programas de educación, incluidos los de carácter específico y propio; y, cuando proceda, a las tierras que han habitado desde tiempos ancestrales. (p. 298)

Deseo citar aquí a Hall (2003) cuando cuestiona la llamada "cultura popular negra" y en particular lo "negro"; preguntar en este sentido qué

son las comunidades negras, qué se podría comprender por la experiencia negra, la estética negra; ¿existe una estética negra? por ejemplo. Hall (2003) se posiciona y es enfático en destacar como "lo negro", las llamadas "culturas populares negras" se encuentran en una relación histórica de hegemonía cultural, pues lo "popular" y parafraseando a Mijaíl Bajtín puede significar lo "informal, grotesco, la cara inferior" (citado por Hall, 2003, p. 6), en este sentido la cultura popular negra es un escenario contradictorio porque por un lado se reconoce las formas creativas culturales de las comunidades que se denominan como negras, pero son representadas, encasilladas y definidas por las concepciones y cosmovisiones de las culturas hegemónicas en particular de los estados nacionales; "es solo a través del modo en que nos representamos e imaginamos a nosotros mismos que llegamos a saber cómo estamos constituidos y quiénes somos. No hay escape en las políticas de representación y no podemos controlar "cómo es realmente la vida fuera de allí", a modo de prueba frente a lo cual lo políticamente correcto o desacertado de una particular estrategia o texto cultura puede ser evaluado" (Hall, 2003, p. 6).

En este horizonte, Briones (2005) y el grupo de estudio Grupo de estudios de Aboriginalidad, Provincias y Nación (GEAPRONA), de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires presenta algunos conceptos para entender "las particularidades nacionales" latinoamericanas (Briones, 2005). El grupo GEAPRONA, parte de una noción de "formaciones nacionales de alteridad" como una noción que busca comprender las relaciones sociales, en un doble proceso (económicas y políticas) que determinaron el contenido y la importancia de las categorías sociales —modeladas por los significados y significantes en las identidades colectivas y de la estructura social. Entonces, las formaciones nacionales en América fueron capaces de producir categorías y criterios de identificación/clasificación/pertenencia, diferenciales para los "otros internos" que aunque se reconocen como parte histórica o reciente de la nación, son construidos parcialmente segregados y segregables en base con características supuestamente "propias" (Briones, 2005, p. 17), léase el caso de las comunidades "indígenas o negras".

Para dar cuenta de esta lógica de geografías nacionales de inclusión y exclusión, Briones (2005) y el grupo GEAPRONA propone el análisis de sistemas de identificación y pertenencia producidos, estructurados y usados en la formación social, a través de la articulación de maquinarias —organizaciones activas de poder— tanto estratificadoras y diferenciadoras y, territorializadoras, donde la *Nación-como-Estado* opera como territorio simbólico de inclusión —y exclusión— de los "otros internos" fijando altitudes y latitudes diferenciales para su instalación, distribución y circulación. Cierro este apartado con la propuesta de Briones (2005) que problematiza los procesos de formación nacional en Colombia como una forma de incluir/excluir la llamada "alteridad" y donde las distintas experiencias (entre ellas las etnográficas) problematizan la idea de nación como una realidad homogénea y unicultural.

Lo negro: ¿un campo científico?

Bourdieu (1997) explica el campo científico como un "sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas (en las luchas anteriores), es el lugar (es, decir el espacio de juego) de una lucha competitiva que tiene por *desafío específico* el monopolio de la *autoridad científica*" (p. 12) es decir, lo que socialmente se reconoce como competencia científica y donde hay unos agentes (actores) específicos que son los que tienen las voces autorizadas para hablar "e intervenir legítimamente" (p. 12) en relación con lo qué es ciencia, cómo se construye y qué constituye conocimiento científico.

En la mayoría de países, el llamado conocimiento científico se considera como una construcción social institucionalizada que se produce y reproduce en unos espacios u organizaciones especializados como centros de investigación o universidades. No obstante y más allá de reconocer que el conocimiento científico se produce en unos espacios determinados, las preguntas que surgen aquí tienen que ver con esos procesos, discursos y prácticas que sancionan y legitiman al conocimiento enunciándolo y definiéndolo como un conocimiento científico y verdadero. En este sentido, no hay que perder de vista que la construcción de lo que denominamos

como conocimiento científico está atravesado por ejercicios de poder, por sistemas ideológicos, que corresponden a los intereses económicos, políticos, culturales de las hegemonías:

> …el conocimiento científico es representado como una práctica autónoma con respecto a la realidad ontológica y transcendental; pero tributario de otras expresiones sociales, tales como la cosmovisión de un grupo cultural, la religión, los intereses de clase o los mecanismos de financiamiento. (Hernández, 2015, p. 16)

Para comprender cómo desde las ciencias sociales, se ha construido el conocimiento y se producido la alteridad negra, afrodescendiente y afrocolombiana, considero necesario situarse desde la corriente de los estudios poscoloniales, campo de investigación que se consolidó en algunas Universidades de Estados Unidos e Inglaterra a mediados del siglo XX y cuyos discursos fueron incitados principalmente por inmigrantes extranjeros y específicamente aquellos provenientes de las antiguas colonias europeas, se constituyeron en "Intelectuales tercermundistas del Primer Mundo" (Castro, 1999, p. 80) refiriéndose aquellas personas que fueron educadas bajo dos contextos diferentes pero interrelacionados, el de sus propias naciones colonizadas y el de países industrializados u centro, donde algunos de estos intelectuales trabajan actualmente como académicos. Lo interesante de esto es que, a pesar de *estar* en el centro, estos intelectuales comenzaron a poner sobre el panorama público específicamente el académico la reflexión sobre los problemas relacionados con el colonialismo experimentado por los países de la periferia antes y después de procesos independentistas o de liberación nacional.

Entonces la crítica al colonialismo se desarrolla bajo el análisis y cuestionamiento de la modernidad europea lo cual derivó narrativas anticolonialistas que cuestionaban las prácticas de poder totalizante del colonialismo europeo (Castro, 1999, p. 81). Los poscoloniales introdujeron la crítica y el cuestionamiento sobre las formas de construcción del conocimiento, reflexionando el *cómo se construye el conocimiento, quiénes lo hacen y para qué* lo hacen. Lo anterior lo trabaja ampliamente Edward Said quien reflexiona sobre la voz autorizada "¿Quién habla?, ¿Para qué y

para quién?" lo cual en términos de James Clifford se convierte en asuntos de "elección estratégica". Siguiendo esta línea lo que cuestiona Said es cómo las historias, tradiciones y textos sobre los "otros" identificados como pasivos han sido construidos y representados desde práctica discursiva occidental o desde las propias hegemonías nacionales.

> El silencio es atronador, al menos para mí. Basta echar un vistazo a las muchas páginas de argumentación brillantes y sofisticadas de las obras de los eruditos metateóricos, o a las de Sahlins y Wolf, para empezar a percibir quizá súbitamente cómo alguien, una voz autorizada, inquisidora y elegante, habla y analiza, amasa evidencias, teoriza y especula de todo… excepto sobre sí misma. (Said, 1989, p. 212)

Para Slemon (1995), el poscolonialismo se ha constituido en una crítica de las formas totalizantes del historicismo Occidental, es el nombre para un condición de los grupos nacionales en condiciones post-independentistas y se reafirma como una marca cultural de no-residencia para una estructura intelectual del tercer mundo; además de esto analiza los estudios poscoloniales analizan la ambivalencia del poder colonial y los contextos de dominador-dominado (p. 45) Entonces, con el anterior panorama los estudios poscoloniales abrieron el espacio para que surgieran los estudios subalternos que en términos de Guha se constituyen como un proyecto crítico que surgió en la India post-independentista, los cuales se posicionaban críticamente frente al discurso nacionalista y anticolonialista de las élites políticas de la India; al igual que los poscoloniales cuestiona la construcción del conocimiento específicamente el historiográfico y expone cómo la condición de lo subalterno en la India había sido distorsionada por la autoridad colonial y que aún seguía operando bajo la autoridad de las élites políticas.

En este orden, los estudios subalternos según Guha se constituyen como proyectos contemporáneos propios de nuestros tiempos pero no de un contexto específico pues él los enmarca como temporalidades globales que involucran las diferencias regionales (Guha, 2001, p. 36). En un principio, los académicos de los estudios subalternos se propusieron realizar una revisión y reinterpretación de la historiografía de la India ya

que estaba constituida bajo la autoridad colonial y de las élites políticas que desconocían el agenciamiento de los múltiples y diversos sectores subalternos. Al respecto Veena Das (1989) plantea que en la investigación específicamente antropológica, ha ignorado los desórdenes, voces de resistencia y lucha contra ese poder colonial, así, se distingue el aporte que hacen los estudios subalternos: "En este sentido, las contribuciones de los Estudios de la Subalternidad aciertan en establecer la centralidad del momento histórico de la rebelión, para la comprensión de los grupos y clases subalternas como sujetos de sus propias historias" (Das, 1989, p. 381).

Retomando a Guha quien plantea que para mostrar esas expresiones del agenciamiento de las clases subalternas es necesario escuchar y virilizar la voz del subalterno haciendo una relectura de las distorsiones propias de historiografía colonial y elitista. Por ende, el proyecto de los estudios subalternos se posiciona políticamente en el sentido de "visualizar y hacer hablar" al subalterno que se encuentra en una doble exclusión, por un lado desde el poder colonial y por otro desde las hegemonías de los proyectos nacionales. Para Guha los subalternos están conformados por grupos de la población trabajadora, estratos del intermedio del pueblo y el campo —esto es, "el pueblo" (Guha, 2001, p. 41).

El proyecto de los estudios subalternos se centra en repensar y reconstruir ese conocimiento de autoridad colonial y de las élites e impulsar la voz en la historia —de los subalternos— "para ser oído de nuevo" (Guha, 2001, p. 41). Das (1989) ve esto como un acto emancipatorio que puede acercarnos a la comprensión "de las tribus, castas u otros grupos, es el restaurarles su condición de seres históricos" (p. 282). Por ello, los subalternos no deben ser vistos como entes pasivos sino más bien debe reconocer el lugar histórico que merecen en el momento en que tratan de desafiar el poder alienador del poder colonial.

> En términos metodológicos esto debería abrir nuevas posibilidades a la lectura de la documentación legal no sólo como evidencia de desórdenes que se dan al interior de la sociedad, sino también como evidencia de las formas de consolidación de la dominación legal en todas las esferas de la vida. (Das, 1989, p. 284)

La crítica que se le hace a los estudios subalternos se relaciona con la posibilidad de romper definitivamente con las formas de construcción y representación dominantes del subalterno y la pregunta que surge aquí es *¿el subalterno puede hablar por sí mismo?* o será que la interpelación que hace desde la investigación y el texto como tal, no reafirma su condición de subalterno; "el silencio", es decir, *¿los intelectuales al tratar de construir, definir y representar al otro, no se genera una práctica de silenciamiento e invisibilización del otro?*

Sin duda, acaso es necesario seguir problematizando, se puede decir que el discurso postcolonial pone sobre la arena social, específicamente la intelectual, la reflexión de las continuidades y herencias coloniales en la periferia después de procesos independentistas del dominio colonial occidental, nos hace cuestionar sobre las formas de construcción del conocimiento (occidental) y representación del "otro" colonizado (subdesarrollado, tercermundista, negro, mestizo, indio) que aún se encuentra bajo el poder ideológico de la comunidad imperial y sus aparatos ideológicos (instituciones escolares, instituciones gubernamentales, organismos de banca internacional) y que determinan nuestros posicionamientos frente al centro (dominación, agenciamiento). Al igual los estudios subalternos nos acercan a esas lógicas de resistencia y lucha que expresan los sujetos subalternos con el fin de resignificar y reconstruir esas representaciones de la "otredad" pasiva y silenciosa. Pero en este interesante campo de análisis de deconstrucción de epistemologías que fijan una realidad hegemónica y que centran su interés en reconstruir y reinterpretar la realidad y el conocimiento en consonancia con los sujetos subalternos, debemos ser cuidadosos y altamente reflexivos para no caer en la sustitución de autoridades coloniales y elitistas que callan lo subalterno, entonces aquí es necesario cuestionarse el *cómo*, *para qué, por qué* se estudia lo subalterno en la academia.

Referencias bibliográficas

Barona Becerra, G. (2014). Ausencia y presencia del "negro" en la historia colombiana. *Memoria y sociedad, 1*(1), 77-105.

Beltrán Castillo, M. J. (2019). *Racismo científico en los textos escolares de ciencias naturales en Colombia.* [Tesis de Doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias de la Educación]. Doctorado Interinstitucional en Educación, Bogotá.

Bhabha, H. K. (1994). *El lugar de la cultura.* Manantial.

Bourdieu, P. (1997). *Los usos sociales de la ciencia.* Ediciones Nueva Visión.

Brayan Álvarez, V. (2019). *Sistema social racializado: representaciones de las mujeres negras en Colombia durante el periodo 2001-2008.* Universidad Santo Tomas, Facultad de Sociología. Universidad Santo Tomás.

Briones, C. (2005). *Cartografías Argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad.* Antropofagia.

Castro, S. (1999). *Epistemologías coloniales, saberes latinoamericanos: El proyecto teórico de los estudios subalternos.* En Alfonso de Toro (ed.), *El debate de la poscolonialidad en Latinoamérica. Una posmodernidad periférica o el cambio de paradigma en el pensamiento latinoamericano*. Vervuert.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2006). *Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y Otras Formas Conexas de Intolerancia.* CONAPRED. https://bit.ly/3yVGtLo

Das, V. (1989). La subalternidad como perspectiva. En *Debates Post Coloniales: una introducción a los estudios de la subalternidad.* SEPHIS.

Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación-COLCIENCIAS. (2018). *Convocatoria Nacional para el Reconocimiento y Medición de Grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico o de Innovación Y para el reconocimiento de Investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación -SNCTel 2018.* Bogotá: Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación -COLCIENCIAS-.

El Espectador. (21 de enero de 2008). Brujerías de una actriz del Atrato. https://bit.ly/3xdqDey

El Espectador. (22 de julio de 2021). *Quince colombianos desfilarán en la inauguración de Tokio 2021*. https://bit.ly/3VivHGD

Friedemann, N. S. (1992). Huellas de Africanía en Colombia. *THESAURUS, XLVII*(3), 543-560.

Friedemann, N. S. (2007). África y América: sus encuentros. *Cuadernos de Historia. Serie Economía y Sociedad,* (9), 183-197.

Guha, Ranajit. (2001). Subaltern studies: project for our time and their corvengence. En Ileana Rodríguez (ed.), *The Latin American Subaltern Studies Reader*. Duke University Press.

Hall, S. (2003). *¿Qué es 'lo negro' en la cultura popular negra?* Biblioteca Virtual Universal. Biblioteca Virtual Universal.

Hernández, K. (2015). El conocimiento científico como construcción social: Observaciones sobre el caso del VIH/SIDA desde las distinciones de la teoría general de los sistemas sociales. *Revista del Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad,* (32), 12-48.

Hurtado, T. (2008). *Los estudios contemporáneos sobre población afrocolombiana. Universidad del Rosario.* https://bit.ly/3KCqd4A

International Olympic Committee. (2021). *Caterine Ibarguen. Biografía*. https://bit.ly/4aV1dQD

Julio González, M. Á. (2020). *África en la pluma de los escritores negros colombianos en los años de 1937-1949.* [Trabajo de grado]. Universidad de Cartagena, Facultad de Ciencias Humanas. Programa de Historia, Cartagena.

Juárez Huet, N. y Rinaudo, C. (enero-abril de 2017). Expresiones "afro": circulaciones y relocalizaciones. *Desacatos,* (53), 8-19.

Morales Fontanilla, M. A. (2004). *El papel de los deportistas afrocolombianos en la construcción del discurso de la nacionalidad Colombia 1948-2000.* [Monografía de grado]. Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Historia, Bogotá.

Moreno, C. (dir.). (2008). *Perro come perro. Estos animales se volvieron malos* [Película].

Munévar Munévar, D. I. (2004). *Poder y género en el trabajo académico: considerando para reconocer sus intersecciones desde la reflexividad.* Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia.

Osorio Porras, Z. (2001). *Personas ilustradas. La imagen de las personas en la iconografía escolar colombiana.* Colciencias. Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas.

París, M. (2002). Estudios sobre el racismo en América Latina. *Revista Política y cultura,* 17(289-310).

Pulido Londoño, H. A. (2007). José Rafael Arboleda S.J. (1916-1992): El programa de los estudios afroamericanos y los inicios de la reflexión antropológica sobre poblaciones negras en Colombia. *Maguaré,* (21), 89-110.

Quintero, O. (2013). *El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes negros en Bogotá. Universidad del Rosario.*

Restrepo, E. y Rojas, A. (2008). *Afrodescendientes en Colombia: Compilación bibliográfica.* Editorial Universidad del Cauca.

Rodríguez Baquero, M. A. (2019). *Los afrocolombianos y la CtaylorEA: imaginarios sociales sobre la otredad.* Universidad Santo Tomás, Facultad de Sociología, Bogotá.

Said, E. (1989). Representing the Colonized: Anthropology's Interlocutors. *Critical Inquiry*, *15*(2), 205-225. https://bit.ly/4cgJ15g

Sánchez Mojica, D. (octubre de 2016). La bruja negra como alteridad abismal del poder esclavista: Cartagena de Indias, 1618-1622. *Nómadas,* (45), 153-167.

Señal Colombia RTVC. (20 de mayo de 2020). *Algunas de las grandes leyendas del deporte afrocolombiano*. https://bit.ly/3KC9JJz

Señal Colombia RTVC. (27 de diciembre de 2019). *De Jamundí para el Judo, esta es la historia de Yuri Alvear*. Señal Colombia Deportes.

Slemon, S. (1995). The Scramble for Pots-colonialism. En B. Ashcroft, G. Griffiths, H. Tiffin (eds.), *The Post-colonial Studies Reader*. Routledge.

Soler Castillo, S. (enero/marzo, 2013). Entre negro oscuro y moreno claro: discursos e identidades étnicas en niños y niñas afrodescendientes en contextos escolares en Bogotá. *Educar em Revista,* (47), 111-143.

Troitiño, M. L. y Cannova, M. P. (2016). La negritud y su representación en la música afroargentina entre 1980 y 2010. *2º Jornadas Estudiantiles de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (JEIDAP)*. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Bellas Artes.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (11 de noviembre de 2017). *El Joe Arroyo, una leyenda y un mito en la música colombiana*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://bit.ly/3yXNjQA

Valderrama Rentería, C. A. (octubre de 2016). Intelectualidad crítica afrocolombiana: la negredumbre en el pensamiento intelectual de Rogelio Velásquez Murillo. *Nómadas,* (45), 215-227.

Van Dijk, A. (2007). *Racismo y discurso en América Latina*. Gedisa.

Valencia Angulo, L. E. (2019). *Negro y afro. La invención de dos formas discursivas.* Universidad Icesi.

Villa, W. (2019). Prólogo. En S. Soler Castillo, *'¡Mira, un negro!' Elementos para pensar el racismo y la resistencia* (Vol. Nº 14, pp. 11-17). Colección Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Wade, P. (2011). "Multiculturalismo y racismo" en *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 15-35.

Etnicidad y género en las ciencias de la religión

Maricel Mena-López[1]
maricelmena@usta.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-5958-0570

Introducción

Mientras que las ciencias sociales han explorado el tema de los grupos étnicos y sus fronteras en sus diferentes áreas como la antropología, sociología y fenomenología de la religión, dando pasos importantes en el estudio del fenómeno religioso de las mal llamadas culturas minoritarias, respondiendo no solamente a la realidad pluri-étnica del planeta, sino también a su etnocentrismo cultural. Nos encontramos con una teología que tímidamente incluye la fenomenología de la religión en su quehacer disciplinar.

Aunque en el plano de la teología práctica o pastoral, la iglesia católica en la cual me inscribo, cuente con una larga experiencia dialógica entre fe y cultura, creo que todavía hay un camino por explorar en el plano de los discursos etnocéntricos y es justamente aquí donde me gustaría

1 Investigadora y escritora afrocolombiana. Es Licenciada en Ciencias Religiosas por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia, Magister en Ciencias Religiosas por la Universidad Metodista de Sao Paulo, Brasil, y Doctora en Ciencias Religiosas también por la Universidad Metodista de Sao Paulo con una tesis sobre las raíces afro-asiáticas de los orígenes de Israel. Doctora Honoris causa por la Escuela Superior de Teología, Brasil. Es autora, entre otros, de los siguientes libros: *Para una Iglesia en Salida,* 2024, *Biblia y ciudad,* 2017, *Panorama Bíblico Latinoamericano,* publicado en 2010; *Espiritualidad, justicia y esperanza desde las teologías afro-americanas y caribeñas,* publicado en 2009; *Cuestión de piel: de las sabidurías hegemónicas a las emergentes,* publicado en 2008; y *Abrindo sulcos – para uma teologia afroamericana e caribenha,* publicado en 2004.

avanzar en este estudio. Con este objetivo, coloco como telón de fondo la pregunta por la participación cada vez más acentuada de mujeres, negros, indígenas en la educación teológica y en las ciencias de la religión, y por la consecuente posibilidad de transformación de las prácticas y del discurso intra-disciplinar en función de la representatividad de esos sujetos.

En este trabajo me propongo, en primer lugar, ofrecer una aproximación conceptual a los estudios de etnicidad. En segundo, presentar una visión de conjunto de aquellas teorías, aportadas por las ciencias sociales, sobre el origen de la religión que han adquirido relevancia a lo largo de los últimos siglos. Abordaré el tema de manera sintética, por eso escojo solamente algunos eruditos que han alcanzado renombre y suelen ser citados en tratamientos sobre este tema. Destacaré de manera especial los avances y límites de cada una de ellas especialmente en el abordaje de la religión y su interacción con las categorías raza-etnia, género y clase. En seguida delimito el estudio al plano de la teología destacando de manera especial los estudios del género y la religión. Para finalmente proponer una reformulación del discurso etnocéntrico y monocultural, a uno crítico y dialógico en los programas de teología y de las ciencias de la religión en nuestros recintos universitarios.

Raza, etnia e identidad en las ciencias sociales

La palabra "raza" goza todavía de plena vigencia, en el lenguaje corriente y en los medios masivos de comunicación, aunque los académicos rechacen enfáticamente este término, prefiriendo el uso de etnia. Este rechazo se da por causa de la relación que existente entre raza y la antropología física que desde el siglo XVIII hasta mitad de XX, intentó clasificar las razas, utilizando mediciones antropométricas, hasta análisis fisiológicos, discriminando tipos raciales como superiores e inferiores. No obstante, el concepto "raza" se puede situar históricamente, en el tráfico negrero, iniciado en los siglos XIV y XV extendiéndose hasta la actualidad (Geulen, 2010). El encuentro con la otra persona no incluida como sujeto social, como la india y la negra, permitió a los colonizado-

res anglo-europeos, percibir su blanquitud (Echeverría, 2011) "como una representación de identidad y punto de referencia para legitimar la distinción y la superioridad, asegurando de esta forma su situación de privilegio" (Gueser, 2001, p. 13). De modo general, en todos estos siglos, los pueblos de origen africano fueron tratados de manera despreciativa, se les adjudicó la imagen de diablo y bruja y sus lugares de culto fueron invadidos y sus símbolos destruidos.

> El desarrollo de la genética de las poblaciones ha terminado hace tiempo por disolver la idea de raza, abandonada ya por la antropología física. Actualmente lo que estudia es 1) el genoma humano, común a toda la especie *Homo sapiens*, y 2) la diversidad o polimorfismos genéticos de la especie, distribuidos por las distintas poblaciones mesurables en términos de perfiles estadísticos, variables a lo largo del tiempo. (Gómez, 1998, p. 35)

En resumen y siguiendo el argumento del mismo autor, lo que se plantea es lo siguiente: todos los seres humanos pertenecemos a una única especie, procedente de África, expendida por el Viejo Mundo hace 70 000 años, y en el Nuevo hace 40 000; nunca ha habido "razas puras", las poblaciones llamadas "blancas" resultaron de mezclas entre poblaciones asiáticas y africanas; no es posible trazar fronteras genéticas entre poblaciones humanas; no hay razas como prototipos permanentes; la variabilidad genética de los humanos pertenece a la riqueza del genoma humano (Gómez, 1998, p. 35).

No hay duda que el aporte de la genética es importante en la medida que "científicamente" desmitifica la creencia de que hay razas como prototipos bien delimitados biológicamente, sea por el fenotipo o por el genotipo. ¿Pero será que la proposición no hay razas, resuelve las secuelas ideológicas del racismo en las sociedades modernas? ¿Cuál será su verdadero impacto en el lenguaje ordinario y en los medios masivos de comunicación que continúan apelando a la existencia de las razas?

Estas preguntas apuntan al hecho de que el término "raza", se refiere también, a un campo complejo de relaciones entre blancos y negros. La identificación de las razas, es en realidad "una construcción social, política y culturalmente producida en el interior de las relaciones sociales

y de poder a lo largo de un proceso histórico" (Munanga, 2004, p. 176). Son construcciones sociales elaboradas en un medio específico, históricamente determinable. No significa de manera alguna un hecho de la naturaleza, puesto que es en el contexto de las culturas que comenzamos a distinguir las razas, que aprendemos a ver a los blancos y negros como diferentes, que aprendemos a comparar y clasificar lo diferente como desigual (Stolcke, 2000, p. 27).

La palabra "etnia" etimológicamente significa raza o pueblo. La Real Academia Española dice que es una "comunidad humana definida por afinidades raciales, lingüísticas, culturales, etc.". (https://dle.rae.es/etnia)

> En la antropología, no fue al principio más que un eufemismo, introducido para sustituir a la palabra "tribu", que designa las sociedades que por su organización política que no ha alcanzado la forma de estado, y cuyos principios organizativos se basan fundamentalmente en el parentesco. (Gómez, 1998, p. 38)

El término étnico comenzó a tener uso más generalizado después de la Segunda Guerra Mundial. Como categoría de análisis surge con la intención de incorporar a los grupos designados como minoritarios en sociedades más amplias. Esto significa que, lo étnico se construye teniendo como base el grupo, tomado como "minoría", no obstante, no debe entenderse solamente como un instrumento cuantificador, pues sirve de un lado, para marcar que las relaciones étnico-raciales son, tensas debido a las diferencias en el color de pie y a los trazos fisonómicos, "causa de desigualdad, discriminación de un grupo dicho, superior" (Hopenhayn y Bello, 2001, p. 7). De otro, para enfatizar que la ancestralidad africana difiere de los valores y principios de las de origen indígena, europea y asiática... La repugnancia étnica a las teorías racistas llevó a muchos estudiosos a evitar el uso del término "raza". De este modo los sujetos no son caracterizados biológicamente, trazos hereditarios, y sí por fenómenos históricos y culturales.

El grupo étnico, por su parte, es entendido como un tipo organizacional peculiar culturalmente diferenciado de otros. Es una categoría de articulación de grupos de personas que, por estar histórica y culturalmente unidas por relaciones ancestrales o familiares, establecen para sí límites

o fronteras étnicas. La mayoría de los antropólogos sociales no tratan el tema de los grupos étnicos y sus fronteras de manera sistemática, porque es un tema de importancia para la antropología social. No obstante, de la lectura de Fredrik Barth (1976) sobre los grupos étnicos y sus fronteras puede extraerse la importancia que estos grupos tienen en la preservación y resistencia cultural y religiosa. En su obra queda clara la idea de que cada grupo guarda una cierta peculiaridad a pesar del contacto interétnico (Zapata, 2010) y de la interdependencia de los grupos. Para él las fronteras persisten a pesar del flujo de personas que las atraviesan.

El contacto interétnico o intercultural entre las clases y los grupos humanos, que participan de la estructura económico-social de la sociedad, generan procesos identitarios específicos que tienen lenguajes, símbolos, códigos, prácticas y ritos que llevan a sus miembros a identificarse entre sí, pero también a distinguirse en diferentes grados de los otros. Se entiende por interculturalidad aquí no solamente el contacto entre culturas, sino que tiene que ver con múltiples procesos culturales que tienden a la hibridación como lo sostiene (Canclini, 1999). En otras palabras, las clases y los grupos humanos pueden participar en varios sistemas o códigos culturales, pero tienden a identificarse diferenciadamente lo que implica procesos de reconstrucción de identidad, de selección de sus memorias y de afirmación de sus proyectos en medio de un mundo fragmentado en conflictividades dispersas (Salas, 2003).

Quienes atacan las teorías de los grupos étnicos y sus fronteras se sustentan, de un lado en la política de la sociedad tribal y de otro en la política del estado. Para ellos la maleabilidad de las "fronteras étnicas" y su relatividad circunstancial refrendan la idea de que los grupos étnicos dependen no solamente de estructuras de parentesco sino también de estructuras políticas que desarrollan las jefaturas y estados. Cuando se recurre a la política de parentesco, se trata de política de una sociedad tribal. Si se va más allá del parentesco, se está haciendo una política propia del Estado (Gómez, 1998).

En Colombia, —con la Ley 70 de 1993 o Ley de negritudes, surge la noción de comunidades negras adscritas a un territorio.

> La presente ley tiene por objeto reconocer a las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva, de conformidad con lo dispuesto en los artículos siguientes. Así mismo tiene como propósito establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, y el fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizar que estas comunidades obtengan condiciones reales de igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedad colombiana.

De este modo, las comunidades negras son entendidas como un grupo étnico (minoritario y marginalizado) en el territorio que ocupaba, por otra colectividad dominante y que hasta hace poco se negaba a reconocer o desvirtuaba sus vínculos morales y simbólicos con dicho territorio. En el caso colombiano, esta comunidad es:

> Entendida como un grupo de pobladores en un territorio determinado, de la Costa Pacífica y las islas de San Andrés y Providencia, que pueden comprobar una ancestralidad afrocolombiana de varias generaciones atrás, siglos XVI y comienzos del XIX que en el caso colombiano en su totalidad venían como esclavos. (Barbary *et al.,* 2003, p. 79)

A partir de las políticas desarrollistas aplicadas en la región del Pacífico colombiano, así como su valorización a escala mundial, pero retomada por organizaciones gubernamentales, Iglesia y Estado, el sujeto afro, comienza a aparecer en los escenarios políticos. Como consecuencia de este fenómeno, se percibe un resurgimiento de discursos que reivindican el regionalismo y la identidad étnica que, de alguna manera, la Constitución exige. Es importante aquí sospechar de los intereses de los gobiernos dentro del panorama global mundial, en la reafirmación de una identidad, pues en la mayoría de los casos este discurso que viene de arriba dificulta el análisis crítico de los factores que motivan nuestra marginalización en los días actuales.

A pesar de los intentos de substracción de la identidad afro, es importante reconocer que estos grupos que reivindican una identidad étnico-cultural nunca han sido estáticos y rígidos, sino que todos los pueblos

con una cultura ancestral han sabido buscar y siguen buscando utopías y caminos inéditos para mantener sus tradiciones resignificándolas en contextos históricos, económicos y culturales adversos.

Lo más relevante en las últimas décadas es el reconocimiento de estos grupos como sujetos sociales emergentes, que han sabido responder a una serie de procesos de transformación interna, en las cuales han resistido de una manera dramática, a veces armónica a una serie de presiones y agresiones que provienen de los modelos imperialistas.

Aunque el aislamiento geográfico y social haya sido un factor determinante en la sustentación de la cultura ancestral. La herencia reflexiva de las sabios/as negros/as nos ayudan a pensar que el mundo humano no se encierra nunca en los límites de la etnia, pues, aunque nacemos en un lugar, siempre podemos vivir en otro. En este sentido, la cultura es uno de los atributos que componen la identidad, pero no es la identidad en sí misma, por eso estos atributos pueden cambiar sin llegar a la pérdida de identidad. La tradición etnológica de este siglo ha avanzado enormemente gracias a la tesis del relativismo cultural que ha permitido reconocer las diferencias entre los pueblos del mundo, pero es la profunda coincidencia de las sabidurías, las que destronan la pretensión de la propia etnia de considerarse la cultura de referencia.

El énfasis en el fenotipo, en lo minoritario, en lo diferente e idéntico, es quizá lo que ha traído mayores inconvenientes a estos enunciados. Si en la historia de occidente, el racismo ha sido codificado en leyes, institucionalizado y socializado por los diversos medios políticos, económicos, filosóficos, biológicos, teológicos, educativos etc. Será que en el caso de la sociedad latinoamericana los rasgos fenotípicos son irrelevantes, por ejemplo, a la hora de contratación de un cargo "importante". Esta institucionalización del racismo es llamada por Grosfoguel (2022) y otros académicos de los estudios culturales latinoamericanos de "racismo epistémico". Granados al analizar el este racismo en el caso de seis académicas negras colombianas llega a la siguiente conclusión:

> … el racismo epistémico se expone a través de tres caras o formas de operar: el pensamiento eurocéntrico, como forma de determinar las verdades que son legítimas y propias de la academia; la invisibilización en el currículo de los aportes desarrollados desde lo negro afrodescendiente; la marginalización académica presentada a través de la infravaloración de contenidos, la infravaloración de los grupos racializados y la infrarrepresentación de hombres y mujeres negras en los espacios académicos. (Granados, p. 126)

Si a lo largo de esta historia de occidente, se ha visto la blanquitud como una representación de identidad y punto de referencia para legitimar la distinción de superioridad, asegurando para una elite mayoritariamente blanca una situación de privilegio económico y epistémico, y para otras las necropolíticas de muerte (Mbembe, 2016) ¿Por qué se presenta el discurso identitario, como exclusivo de grupos minoritarios? ¿Por qué cada pueblo tiende a investirse de una identidad única y privilegiada que lo hace sentirse pueblo elegido destinado a la prepotencia, sea porque la ejerce o porque aspira a ella? ¿Por qué los grupos que se auto-denominan blancos no reflexionan sobre los privilegios otorgados por su identidad blanca?

La constatación de la inexistencia de las razas, que la ciencia nos viene revelando en los últimos tiempos, no tiene impacto sobre las diversas manifestaciones de racismo y discriminación en nuestra sociedad. Entonces, decir, "no hay razas" puede ser una proposición científica correcta, pero no es el final de nada, es solamente una de las maneras de evocar sentimientos y acciones sociales que acaben con el racismo y sus fuentes de existencia (Martínez, 2002, p. 1). Por eso encarar el racismo hoy es un desafío urgente en los diferentes ámbitos social, académico, religioso, pues el racismo afecta las categorías de fe, las instituciones y sus imaginarios sociales.

A lo dicho por otros investigadores yo quisiera agregar que la población negra en la región no solo constituye un grupo étnico, sino también un grupo racializado para la población no negra, y para ella misma. Aunque se base en una distinción biológica falaz, resultante de la confusión entre el genotipo y el fenotipo, la raza y el color de la piel,

al tratarse de una noción social que configura la actitud y el comportamiento humano, es una variable pertinente desde el punto de vista sociológico (Oommen, 1994, p. 101). La persistencia de estereotipos, discriminación, segregación y prejuicio entre la población no negra es un argumento suficiente para distinguir la dimensión étnica de la racial, y no encerrar raza en etnia.

Quizás la mejor lección que podemos sacar de la constatación genética del genoma humano, es la auto-conciencia de que todos los humanos pertenecemos a una misma especie procedente de África. Quien sabe esto nos ayude no solo a proclamar sino a hacer efectivo el derecho de igualdad para todos los habitantes de los territorios ancestrales.

Estudios de la religión y el hecho religioso

La aproximación a los estudios de la religión supone saber que es religión, es decir, presupone una definición sobre lo que entendemos por religión. Existen muchas definiciones empezando por aquellas que la definen como la "creencia en Dios", el límite de esta definición es que incluye solamente a todas las religiones monoteístas dejando de lado las politeístas, o las religiones sin ningún dios. O aquellas que la ven "como una visión o explicación del mundo y del ser humano" o como "un tipo de experiencia", en este caso, religión podría ser cualquier teoría filosófica o cualquier sentimiento humano. Estas definiciones parecen ser insuficientes, creo que una definición más adecuada podría ser "un sistema de creencias y prácticas que están en relación con seres sobrehumanos". Esta definición evita definir la religión como un tipo especial de experiencia o visión del mundo. John Hick, 1989 nos ayuda en nuestra definición cuando afirma que:

> Todas las religiones, todas y cada una de ellas, son totalidades complejas de respuesta a lo divino, con sus diferentes formas de experiencia religiosa, sus propios mitos, símbolos, sus sistemas teológicos, sus liturgias y su arte, sus éticas y estilos de vida, sus escrituras y tradiciones. (pp. 53-54)

Estos elementos que interactúan entre sí y se refuerzan mutuamente, son respuestas humanas, en contextos culturales diversos, a la realidad

divina. Aunque soy consciente de los peligros que tienen los conceptos, esta definición tomará especial relevancia a la hora de establecer, desde los sujetos que abordamos, una crítica al pensamiento dicho "científico".

El estudio de la religión en un marco académico, no teológico, es un fenómeno moderno. Tiene sus raíces en la Ilustración, con el desarrollo de las ciencias físicas y culturales cuya meta fue la de explicar la evolución del fenómeno religioso en las culturas. Este empeño en explicar la religión ayudó a consolidar disciplinas descriptivas tales como: la historia (arqueología y etnografía), la sociología y la psicología; analíticas como: la fenomenología; interpretativas como la filosofía y la teología. Este interés por la religión impulsó también la búsqueda de nuevas teorías y escuelas sobre la religión, tales como: la histórica positiva, la experiencial y la hermenéutica.

Estas teorías tienen como antecedentes históricos el imaginario social europeo de "jerarquía de las razas" y, de otro, la misión civilizadora auto-atribuida y excedida por los europeos, que se caracterizó en la edificación del imperio colonial (Blanchard, 2002, pp. 40-45). El uso de la ciencia para justificar presupuestos raciales, desigualdades jurídicas, política y económica entre los colonizados, fue ampliamente practicado en el siglo XIX, en Europa. Apropiaciones de la teoría de la evolución de las especies hechas por Darwin, dieron origen a una serie de prácticas augenistas y racistas. Los métodos naturalistas de clasificación de las especies, inclusive la humana, combinados con una cierta perspectiva relativista, de que existen diferencias esenciales entre los pueblos, produjeron eventos sorprendentes en Europa. Blanchard, 2001 estudiando los referidos eventos, señala que, en el transcurso de 1870, en diversos países europeos, se organizaron, por increíble que parezca, verdaderos jardines zoológicos. Estos, según los autores, eran llamados de exposiciones etnográficas o aldeas de negros. Eran verdaderos espectáculos zoológicos con poblaciones descritas como exóticas (Gonçalves y Silva, 2001).

Desde la antropología, Taylor, 1994 fundamenta su enfoque sobre una base cognitiva en tres etapas básicas: animismo, politeísmo y monoteísmo. Decidir lo que es cognitivo en el proceso de evolución implica

la emisión de juicios de valor, sobre todo cuando se estudia sociedades escasas de documentación. Es por esto que al estudiar la teoría evolutiva del animismo Taylor llega a la conclusión de que las gentes con religiones más simples, tienen religiones menos complejas. Aunque en este enunciado, lo que parece contar es la viabilidad de una cultura, puede aportar al entendimiento de una supuesta supremacía de lo complejo sobre lo simple. Por lo que algunas de sus tradiciones serían aparentemente insignificantes, bien como simples restos de tiempos anteriores (p. 26).

Dentro de este panorama, la obra de Lévi-Strauss se ocupa en la búsqueda de estructuras invariables del cerebro o como él lo llama del "espíritu humano" y su manifestación en producciones culturales variadas. Lévi-Strauss ocupa un lugar preeminente entre los investigadores que afirman que las diferentes culturas de los seres humanos, sus conductas, esquemas lingüísticos y sus mitos revelan la existencia de patrones comunes a toda vida humana.

Se percibe en estos estudiosos un factor recurrente, y es el imperativo categórico de buscar "lo universal" de los fenómenos y representaciones religiosas, más allá de las particularidades existentes en cada sociedad concreta. Aunque existan también trabajos que combinan la búsqueda de lo universal con lo particular. Es el caso de la arqueología simbólica, que intenta desentrañar el uso y significación de símbolos culturales en restos arqueológicos. Y el de la llamada antropología transpersonal (Puente, 2009), cuyo interés se centra en símbolos religiosos y en los estados alterados de la conciencia a través de un enfoque que combina la fenomenología con las neurociencias.

Un desafío para la antropología, que se ubica en un punto móvil y alterante entre la alteridad (Lévinas, 2014) y la identidad cultural, podría ser el reconocimiento de las tensiones de su constitución histórica, y el desarrollo de enfoques intermedios entre los polos de lo universalmente humano y lo históricamente específico en la conformación de los mundos simbólicos. Solo así, creo yo que se podrían superar los dilemas que surgen toda vez que nos acercamos a fenómenos que desde antaño nos mueven a explorar sus múltiples sentidos y esquemas de racionalidad.

La investigación sociológica del origen de la religión desde un punto de vista científico se da en el marco de los estudios antropológicos centrados sobre todo en cuestiones de orígenes y evolución. Augusto Comte, fundador del positivismo (1830-1845), toma datos de la antropología para apoyar su teoría del origen de la religión. Esta nace, según Comte, del "fetichismo", entendido como veneración de los objetos de la naturaleza, sobre todo de los astros celestes. El desarrollo de la sociedad lleva al hombre del puro fetichismo al politeísmo y luego, necesariamente, por reflexión colectiva, al monoteísmo.

La obra de Durkheim, si bien enraizada en el positivismo, influyó en otra dirección los estudios de religión. Aunque sus objetivos eran "científicos", sus ideas acerca de la naturaleza social de las representaciones colectivas, inauguró una línea que proclamaba la autonomía de lo social para el análisis de la religión. De aquí parecen derivar los trabajos que valoran los factores sociales que constituyen a prácticas y representaciones religiosas.

Los trabajos clásicos de religión, ritual, mitología y simbolismo, tienen como representantes a Clifford Geertz (1926-2006) y Víctor Turner (1920-1983). Existen estudiosos de otras ciencias que también se han dedicado al estudio de lo "sagrado", tal es el caso del historiador Mircea Eliade quien realizó un estudio riguroso del fenómeno religioso que culminó con su voluminosa *Historia de creencias y de las ideas religiosas* (1976-1985). Su libro *El Chamanismo y las técnicas arcaicas del éxtasis* (1951) fue el primer libro sistemático dedicado al chamanismo, abordado desde una perspectiva esencialmente religiosa, dejando de lado las interpretaciones sociológicas, etnográficas y psicológicas predominantes durante la mayor parte del siglo XIX y XX. Hasta la aparición de este libro, el chamanismo había sido visto como una forma de esquizofrenia, o como algo mágico, dentro de la estructura de una sociedad arcaica, o estudiado simplemente de forma descriptiva: vestidos, utensilios, danzas, leyendas… Eliade define el chamanismo como una práctica extática que sirve de nexo con lo sagrado en las sociedades pre-letradas, diserta sobre la función del chamán, sobre su papel sanador y aglutinador, su importancia como

cabeza de tribu, su función de terapeuta y vidente. Otros autores estudian lo sagrado desde una perspectiva intercultural (Rosa, 2019; Betancourt y Acosta, 2010), mientras que en otros el foco se desplaza a la semántica y semiótica de los símbolos en contextos sincrónicos o en su decurso histórico (Leach, 1985; Habermas, 2002).

No obstante, no nos interesa aquí investigar el origen de la capacidad de simbolización o de los procesos cognitivos individuales que producen las representaciones. Nos importa sí observar cómo la matriz sociocultural modela símbolos y comportamientos.

La religión o lo sagrado como objeto de estudio es una creación de la ciencia occidental. Por ese motivo, muchas críticas que provienen de las "periferias" apuntan a cuestionar la entidad de ambas categorías y el modo en que estas se han superpuesto sobre fenómenos complejos y multifacéticos que poco tienen en común con las grandes religiones históricas.

Del mismo modo, sería muy interesante seguir observando qué conceptualizaciones y modelos de análisis se derivan del estudio de fenómenos religiosos "heterodoxos" tales como las tradiciones ancestrales: chamanismo, candomblé, santería, curanderismo, brujería, y los nuevos movimientos religiosos neo-shamanismo, pentecostalismo, Nueva Era, Espiritismo. Su existencia nos obliga a introducir una saludable cuota de autocrítica en nuestras certezas epistemológicas más profundas.

La tendencia de estas ciencias de estudiar el fenómeno religioso con categorías universales, es cuestionada desde el contexto latinoamericano, puesto que esa base epistemológica esconde asimetrías de ser, poder y de saber inherentes a procesos socio-antropológicos dominantes. Estoy convencida que, para entender mejor el fenómeno religioso en nuestro contexto, deberíamos desarrollar nuevas bases antropológicas. Pero en este escrito, no pretendo proponer una nueva antropología religiosa, porque el espacio de este escrito es limitado. Pero me propongo en el siguiente punto, además de reconocer el carácter positivo de las bases de la antropología filosófica subentendida en la teología cristiana, afirmar su insuficiencia delante de los nuevos desafíos de la historia humana de hoy.

Teología y ciencias de la religión

¿Qué se entiende por teología en el ámbito cristiano? Teología es literalmente el estudio de Dios (del griego *theos* "Dios" + *logos* "estudio". Este término fue utilizado por primera vez por Platón en la *República* para referirse a la comprensión de la naturaleza divina por medio de la razón. También Aristóteles empleó el término como la rama principal de la ciencia filosófica y como la denominación del pensamiento mitológico previo a la filosofía.

El término teología, por lo tanto, no es inicialmente de origen cristiano. Fue una adquisición que el mundo occidental cristiano tomó del helenismo, en el cual tenía una connotación peyorativa "metafísica", "mitológica" o "fantasía", en oposición a la "física", cuyo objeto se puede comprobar por los sentidos y por la razón. La teología en el cristianismo greco-latino llegó a significar "la búsqueda sincera de la comprensión de la fe". Clemente de Alejandría, nacido a mediados del siglo II, la entiende como "el conocimiento de las cosas divinas". Ya para Orígenes (c. 184-c. 253) expresa la "verdadera doctrina sobre Dios y de Jesucristo como Salvador". A partir de Eusebio de Cesaréa (c. 263-30 de mayo de 339), la teología indicará la verdadera doctrina, la cristiana, en oposición a la falsa doctrina que enseñaban los llamados paganos y herejes.

Este dualismo verdadero-falso no es apenas un dualismo epistemológico sino también ético. Un conocimiento que desprecia la contribución de algunos grupos humanos no es solamente un conocimiento limitado y parcial, sino un conocimiento que tiene un carácter de exclusión. Es un conocimiento que reduce al otro a sí mismo, que ni siquiera coloca la contribución de los grupos humanos considerados diferentes como importante.

Este dualismo permitió, que, durante siglos, la teología cristiana pasara al lado de las religiones no cristianas sin advertir la monstruosidad que suponía el excluir a sus fieles de toda revelación y salvación divina. Pero si la revelación cristiana consiste en caer en la cuenta de que Dios se manifiesta desde su amor activo, a todos y todas en su máxima expresión

desde su creación. Entonces el límite no proviene de una "tacañería" divina, que pudiéndose revelar más o mejor, no quiere hacerlo. Viene entonces de una inevitable limitación humana. La divinidad no crea por amor a sí mismo o para que le sirvan, sino por amor a su creación, al ser humano, hombre, mujer, sexo genérico diverso, con el fin de ofrecerles el *don* de participar de su plenitud y felicidad (Torres, 2005, p. 18).

La teología también es entendida como la "comprensión de la fe" en el sentido de "dar razón de nuestra esperanza", como bien lo decía el apóstol Pedro (1Pe 3,15). En lenguaje técnico se dice que es un "discurso reflexivo que trata de explicar la fe que tenemos de Dios" un Dios que experimentamos de forma vital al entrar en comunión con él y su proyecto de vida. Pero la teología no es la fe, es la comprensión racional de la fe. La fe es anterior a la teología, es un don de Dios, a diferencia de la teología que es un producto humano. Por esto, toda teología es limitada, porque es el camino que hacemos como humanos, para llegar a comprender los designios divinos, ese camino está determinado por la historia y la cultura. Al igual que la cultura, la teología se hace dentro de una colectividad, de una comunidad que cree. Es la colectividad quien apoya, respalda o critica la teología elaborada.

Si la comprensión de la teología como experiencia de fe es válida, entonces ella no debe ser exclusiva de *x* o *y* experiencia. Es decir, ella abarcaría también las religiones politeístas. En ese sentido pensar que nuestros antepasados africanos no tenían un concepto de divinidad o de Dios-Diosas fue un error común entre los estudiosos y misioneros de la época colonial, cuyas consecuencias nos afectan hasta nuestros días (Mena, 2023). Partiendo de una sobre valoración de los esquemas abstractos tomados del mundo griego, ellos pensaron que estos esquemas considerados universales, no podían desarrollarse en el mundo indígena, africano ni pre-hispánico, ni post-hispánico, porque simplemente estos grupos considerados incivilizados no lo comprenderían. Y al faltarles una herramienta científica adecuada, no podía hacer ciencia ni teología propiamente dicha. Únicamente conjeturas o aproximaciones imprecisas.

Este prejuicio se basó en informaciones de segunda o tercera mano o en observaciones etnocéntricas superficiales. Serias aproximaciones como la del teólogo y filósofo Rudolf Otto (1992) aproximan lo sagrado a lo divino, que, según él, es diferente a cualquier realidad perceptible, por eso escapa a toda racionalización. Objetando encontrar una forma de acceso racional a lo sagrado, limitado al campo de lo sagrado Otto, estudia el desarrollo de estos conceptos en diferentes religiones. Para él existen características irracionales peculiares de lo sagrado, lo que la llama numinoso, que significa deidad o influjo divino. Así siendo en palabras del autor:

> Cuando el alma se abre a las impresiones del universo, a ellas se abandona y en ellas se sumerge, se torna susceptible, según Schleiermaher, de experimentar intuiciones y los sentimientos de algo que es, por así decir, un acceso característico y libre que se le acrecienta a la realidad empírica, un exceso no aprendido por el conocimiento teórico del mundo y de la conexión cósmica, tal como está constituido por la ciencia. (p. 188)

Los elementos que componen la parte irracional de lo sagrado son descritos por el autor a partir de la reacción sentimental que vivenciamos delante del objeto luminoso, una vez que este, el numinoso, pertenece al plano de la experiencia vivida, de la vivencia religiosa.

Fue entonces, en ese intento sistemático de diálogo entre teología y filosofía, que los diferentes ámbitos de la cultura fueron colocados en relación con la dimensión religiosa del ser humano. El método utilizado es el de la correlación entre las preguntas existenciales y las respuestas teológicas. La teología, entonces, debe prestar atención a dos polos: a la verdad del mensaje y la situación cultural del destinatario receptor de dicho mensaje.

En este sentido lo divino se manifiesta en la creación inclusive antes de la historia bíblica. Lo que sucede es que cada tradición religiosa lo recibe a su manera y según la limitada medida de sus capacidades. La tradición bíblica, por ejemplo, entiende que la revelación de Dios es exclusiva para un determinado grupo el cual alcanza su máxima expresión en Cristo. De este modo, la tradición bíblica no se muestra receptiva, a la transparencia

cósmica de lo Absoluto en las religiones de India, a la sabiduría de la vida de la religión china, a las espiritualidades ancestrales indígenas y africanas. Pero sabemos, que, entre tanto, Dios ha estado apoyando con el mismo amor y dedicación a las demás religiones, atendiendo a sus respectivas circunstancias, históricas, religiosas y culturales.

Es por esto, que ninguna teología debe convertirse en juez de las demás, alegando la existencia de unos principios universales, válidos para todo tiempo y lugar, y para todas las comunidades religiosas y teológicas. Aunque de este modo se halla operado durante al menos los últimos siglos de teología cristiana, desde Lutero y Trento para acá, que han sido siglos de pensamiento teológico único y uniforme. No podemos seguir elevando a universalmente válido y teológicamente correcto lo que solo es válido y correcto para un determinado grupo humano, una determinada comunidad religiosa o una sola cultura (Tamayo, 2005).

Teología negra latinoamericana

Muchas personas se preguntan ¿es válido aplicar sin reserva, la categoría "teología" al pensamiento religioso afro e indígena, si muchos de ellos son iletrados y cuyo lenguaje no es científico? ¿Será posible, siendo que el concepto tal como lo conocemos ahora no existía en el pensamiento de nuestros pueblos? Para nuestras comunidades la aplicación de este término no es problemática, puesto que la palabra dicha por los y las pobres sobre Dios no es imperfecta o impura, como se ha entendido.

La palabra para nuestras comunidades es un mecanismo de transmisión de fuerza, de vida. Mediante ella nuestros antepasados se manifiestan y ejercen un papel didáctico en la preservación de la armonía comunitaria. Las comunidades afro-diaspóricas de nuestro continente continuamos siendo, en primer lugar, agentes teológicos, y, en segundo lugar, podemos ser maestros, arquitectos-as, matemáticos-as, astrónomos-as, políticos-as, etc. En lo que se hace se pone un acento en el sentido teológico. Esta teología se manifiesta en la palabra, en la tradición oral, y se hace presente

en el culto, en la magia y en la vida social, es prácticamente el único medio para conservar y transmitir el patrimonio cultural.

La teología afro-americana, justifica su razón de ser en el hecho de constituirse en una reflexión sensible a la realidad y a las especificidades de las experiencias de fe de las comunidades que viven en la diáspora latino-americana y caribeña (Mena-López, 2014). Es por esto que el tema del pluralismo religioso, sobre todo, en lo que respecta a las consideraciones con relación a las religiones africanas, Candomblé en el Brasil, Vudú en Haití, Santería en Cuba, es una dimensión que debe integrase en el diálogo.

Desde la perspectiva práctica, la "pastoral inculturada" de la Iglesia católica se puede entender, como bien lo hace Raúl Fornet Betancourt (1994), como el esfuerzo que la iglesia (católica) hace "por encarnar el Mensaje evangélico cristiano en todas las culturas de la humanidad, y hacerlo de tal forma que por dicha inculturación la fe cristiana logre expresar toda la riqueza revelada en Cristo" (p. 17). Por medio de este proceso las culturas se mejorarían y enriquecerían la experiencia cristiana. Por entenderse la inculturación de esta forma, vemos límites en este proceso ya que no ha habido un verdadero diálogo, una escucha y un enriquecimiento mutuo de los valores religiosos de cada una de estas religiones.

La vivencia de lo sagrado, como integrante de la cultura, posibilitó al afro descendiente, la construcción de modelos religiosos, profundamente solidarios con el culto católico, de esta forma, las devociones, fiestas y procesiones son parte de la práctica religiosa afro-católica. Esta relación fue designada preconceptuosamente como sincretismo, entendido como una deformación de las prácticas auténticas (católicas). No obstante, todas las religiones en su origen fueron sincréticas, por esto no puede ser tratada ninguna experiencia de este tipo de forma peyorativa.

La práctica sincrética inherente a este proceso, para las y los afro, deja de verse como medida de la relativa eficacia o ineficiencia de la labor evangelizadora y surge como vehículo de sobrevivencia de un pueblo amenazado espiritualmente que aspira crearse espacios de resistencia, autonomía y afirmación. El sincretismo apunta hacia el dominio político de

imágenes, símbolos y conceptos occidentales, pero también toma el pulso a la resistencia de cosmovisiones que rehúsan doblegarse y desaparecer.

Así siendo, el sincretismo religioso afro-católico provoca al cristianismo europeizado a un nuevo aprendizaje pastoral y dogmático. Y este aprendizaje requiere una revisión de la epistemología dominante, especialmente la teológica, que entiende la existencia de un único Dios o modelo divino centralizador y reproductor de "verdades eternas" e incuestionables. ¿Cómo es posible cegarnos ante la tentativa simbólico-teórica del dogma trinitario, que procura el difícil equilibrio entre la convicción monoteísta y la experiencia de lo múltiplo en la divinidad? ¿Cómo descalificar, por principio, el esfuerzo popular de juntar espiritualidades diferentes, y hasta contradictorios en una misma experiencia religiosa?

Estas cuestiones teológicas y simbólicas deben ser revista desde la fe. Pero tratadas de una forma nueva, sin tabús ni preconceptos, respetando las diferentes mediaciones religiosas que desde el cristianismo y las tradiciones ancestrales se realizan y reconociendo el carácter limitado de cada una de ellas. Puesto que estas mediaciones también son reproductoras de un patriarcado de larga data. Por tanto, descolonizar nuestras mentes y corazones se convierte en un desafío importante *ad intra* de nuestras construcciones de fe, tal como lo afirma Caldeira (2017, p. 995):

> La teología negra en perspectiva decolonial implica en presentar un pensamiento y una acción antiracista, que sean capaces de superar el racismo contemporáneo, puesto que el pensamiento y la acción antiracista clásica se encuentran en crisis y necesitan igualmente renovar sus herramientas teóricas y conceptuales.

Estudios de género, raza/etnia y religión

Denominamos estudios de género, raza/etnia y religión a aquellos saberes que se desarrollan en nuestro continente tomando como punto de partida las diversas experiencias comunitarias y de fe de grupos racialmente diferenciados y que se elaboran metodológicamente en centros de estudio e investigación. Estos estudios parten de la conciencia histórica

de discriminación, que ha padecido y sigue padeciendo nuestro pueblo, y en especial la mujer negra, y de los mecanismos de resistencia cultural, social y religiosa que han desarrollado los afrodescendientes de la diáspora por secuestro, en América Latina. Por tanto, no nacen para el refuerzo de ortodoxias ni religiosas ni culturales, sino para la reafirmación de la vida y de los valores de la diáspora africana, como bien lo afirma Tamayo (2008):

> La recuperación de los valores religiosos y culturales de dicho pueblo, sus raíces históricas, sus profetas y mártires, constituyen una parte fundamental de su vida, la pasada y la presente. Sin ellos, la vida carece de sentido, ya que se configura en torno a una axiología impuesta desde fuera y ajena a la propia identidad. (p. 175)

En casi todas las religiones conocidas, las reglas y doctrinas no son definidas por las mujeres. Ellas continúan ausentes de los espacios que definen las creencias, las políticas pastorales, las organizaciones de las instituciones religiosas, aunque están presentes en los rituales y son activas en el proceso de transmisión de la religión como memoria de su grupo.

Los tópicos raza/etnia y género, hasta hace poco tiempo, estuvieron casi ausentes en la agenda de los estudios de la religión. La situación cambió en parte por la emergencia de las teologías feministas que desafiaron el campo de la teología cristiana, de inicio y no cristiana, posteriormente. Estos estudios lanzaron importantes críticas a las categorías universalistas y hegemónicas de los estudios de la religión que, por su vez, se valen de conceptos absolutos, dominantes, sexistas y etnocéntricos en la producción de conocimiento (Neves, 2019).

El primer objetivo de los estudios de género es desconstruir el preconcepto de que la biología determina lo femenino, en cuanto que la cultura o la dimensión humana es una creación masculina. De este modo, las teólogas feministas negras de nuestro continente acudieron a las tradiciones ancestrales para llevar más a serio las vidas y aspiraciones religiosas de las mujeres. Reforzando así nuestra vocación popular y macro-ecuménica.

Pues, aunque el proyecto ecuménico lleve varias décadas en América Latina y el Caribe, nunca se convirtió en un proyecto popular, ya que continúa siendo un asunto de las iglesias institucionales y de sus líderes, la mayoría de ellos masculinos. Por este motivo, queremos apuntar hacia formas activas de resistencia a la exclusión cultural, a los proselitismos hegemónicos, a los fundamentalismos e intolerancias religiosas que promueven el silencio de lo sagrado de los grupos y tradiciones no cristianas, en este caso en particular, de las tradiciones ancestrales africanas.

En ese proceso deconstructivo la religión del Candomblé desde su práctica ofrece a las mujeres y hombres independientemente de su identidad sexual cargos importantes. Esta religión inspirada en los *orixas* entiende que cada ser merece respeto independientemente de su orientación sexual, es una comunidad abierta a todes, por eso, mujeres y homosexuales pueden ocupar altos cargos como *Iyalorixá* y *Babalorixas*. En un país donde más se mata homosexuales y más casos de intolerancia religiosa son registrados anualmente, estamos llamados a ser auto-críticos de nuestras regiones.

Pero ¿Cómo entender esta afirmación dentro del universo teológico? Las religiones tienen, explícita o implícitamente en su construcción teológica, práctica, institucional e histórica, una visión antropológica específica que delimita y establece los papeles masculinos y femeninos. Y esta definición de papeles sociales en el universo religioso está legitimada por el plano divino, por lo tanto, es intocable. El fundamento de esta visión se encuentra en una orden no-humana, no-histórica, y, por lo tanto, inmutable e indiscutible, por tomar forma de dogmas. Las sociedades en las que nacen los discursos y prácticas religiosas bajo el manto de la inspiración divina, poco se interesaron por incluir el discurso femenino sobre la revelación.

> Al analizar la exclusión de las mujeres de espacios como las universidades, los templos religiosos, el mercado laboral, etc., es de suma importancia analizar la influencia de la religión ya que esta sustenta la vida de la sociedad y da sentido a la vida de la mayoría de las personas. (Neves, 2019, p. 69)

Esta parece ser apenas una preocupación de las teólogas feministas, pues si atendemos a la práctica, la presencia femenina está en las iglesias, templos, terreros. ¿Pero qué es lo que las mujeres buscamos y encontramos en las diferentes religiones?

Teología y ciencias da religión: algunos desafíos

Siendo que vivimos en sociedades plurales, todas y todos, estamos llamados a asumir nuestras parcelas de responsabilidades, en el respeto o no de la diversidad étnica y cultural de nuestro continente. No es pues, un asunto solo de las iglesias, sino también de la sociedad civil, de los Estados. Así la pregunta que se debe hacer es la siguiente: ¿Cómo individuos y grupos portadores de identidades raciales y/o étnicas distintas a la dominante pueden ser representados con equidad delante Estados cuyas instituciones no reconocen sus identidades particulares, quiere decir, su diferencia? (Gómes, 2001, p. 74).

Si la mayoría de las constituciones políticas de américa latina reconocen la realidad pluriétnica y pluricultural de nuestra población, está en la hora de que se superen las desigualdades generadoras de exclusión, pobreza y violencia contra las comunidades afro e indígenas. También las iglesias, las universidades y los institutos teológicos y de ciencias de la religión están llamados a dar su parcela de contribución. El reconocimiento de esta diversidad en los contenidos suministrados en las diferentes facultades, debe acoplarse a la diversidad de su representatividad.

Según Taylor, la identidad del ser humano es particularmente modelada a partir del conocimiento, o de la falta de este, es decir, una persona o un grupo puede verse afecta por la manera como es representada por los otros seres humanos, o por la falta de referenciales históricos, sociales, antropológicos, teológicos... Especialmente si se transmiten imágenes que desprecian o deprecian. Para este autor la ausencia de reconocimiento o reconocimiento inadecuado puede ser una de las principales fuentes de opresión, o confinando a alguien a un falso, distorsionado y reducido modo de ser (Taylor, 1999). Esas fuentes de opresión son evidenciadas en

la sociedad en general y, en especial, en el proceso educacional en el que los contenidos culturales y los valores sociales, son muchas veces inadecuados.

Cualquiera que sea la explicación para privilegiar una educación monocultural en la etapa universitaria, lo que se evidencia en la actualidad es que parte del problema proviene del sexismo, clasismo, racismo, y discriminación racial presente en nuestra sociedad en general y, en especial, en las instituciones educativas. Estos problemas están asociados a una experiencia blanca, elitista y masculina que es vista como normativa.

Este panorama se aplica también al ámbito teológico, la "teología oficial" que poco ha hecho por incluir el aporte de estos grupos de mujeres y negros e indígenas, por ejemplo, en la historia de Israel, en el cristianismo primitivo, en la tradición patrística y en la teología en general.

En el intento de reparación de este vacío en la formación bíblico-teológica, me propongo como desafío, promover un intercambio que ayude a la formulación de una teología abierta a la diferencia. Discusión considerada adecuada por las comunidades negras con las que comparto, ya que es un mecanismo que ayuda a superar las desigualdades derivadas de la desventaja histórica en que quedaron las mencionadas comunidades tras la trata esclavista transatlántica. Los efectos del pasado se ven hoy reforzados por la exclusión, aunque el discurso teológico se halla empeñado en tratar a todos y todas como iguales, ha mostrado sus limitaciones. Por lo tanto, se hace imprescindible desde una óptica teológica liberadora, dar un contenido concreto al discurso del "Reinado de Dios" y de "opción por los y las más pobres entre los pobres" bien como su discurso de "igualdad de oportunidades".

Siendo así me surgen nuevas preguntas: ¿Cómo podemos las y los afrodescendientes reconstruir nuestra identidad a partir de la "verdad" revelada en la tradición judía y cristiana? ¿Es posible dialogar con la tradición filosófica ancestral en los programas teológicos de las universidades e institutos teológicos? ¿Cómo nosotros teólogos y teólogas, que buscamos vivenciar una teología intercultural e interreligiosa abierta a las otras ciencias, culturas y religiones, podemos contribuir para la

desmitificación, en nuestro quehacer teológico, en los institutos, facultades y comunidades en la cual estamos insertos, la imagen demoníaca construida minuciosamente durante siglos en prejuicio de la sabiduría ancestral africana e indígena? ¿Será posible crear cursos de estudios de religión donde el diálogo prevalezca y donde partamos de aquello que nos une y no de lo que nos distancia? ¿Podemos considerar la categoría género como transversal en nuestros análisis teológicos? ¿Es posible que hombres y mujeres latinoamericanos tomemos en serio los aportes de las mujeres en nuestra producción teológica? ¿Podemos privilegiar también el aporte histórico, filosófico, teológico que se produce en nuestro continente, y no solamente lo que se produce en Europa y Estados Unidos?

En este pequeño ensayo no tengo respuesta para todo esto, pero a guisa de conclusión coloco algunos desafíos para estas interseccionalidades entre teología y ciencias de la religión.

- Tomar conciencia de que existe de hecho un problema de relación entre las tradiciones culturales y la teología filosófica y que dicho problema tiene su origen en la propia filosofía.
- Ser conscientes de que nuestro acceso al conocimiento continúa siendo monocultural.
- Descubrir el legado cultural y religioso que los pueblos africanos: egipcios, etíopes, Núbios, Elefantinos, dejaron en la religión judeocristiana. De esta forma el texto bíblico también nos está alertando para la realidad pluricultural de la historia bíblica.
- Reconocer que nuestra tradición también se fundamenta en mitos, y que esos mitos no se oponen a la historia, dicha "científica". El mito da identidad a un pueblo o a un grupo, por esto son importantes también como puertas de entrada para un diálogo con los afro e indígenas de nuestro continente.
- Reconocer que el pensamiento filosófico también se desarrolló en África y Amerindia y que tenemos varios representantes africanos en la tradición patrística, como por ejemplo San Agustín.

- Valorar el aporte teológico sistemático y pastoral que desde las teologías afro e indígenas se desarrollan en el continente. Entender que en sus teologías no hay dicotomías entre Jesucristo, considerado el ancestro Mayor, con los antepasados protectores de las comunidades.
- Utilizar la metodología de religiones comparadas al aproximarnos a estas realidades, para poder a partir de allí establecer un diálogo que dinamice nuestras experiencias.
- Incluir de manera transversal las categorías de género en la teología y ciencias de la religión, pues esta categoría nos está alertando para la necesidad de nuevas construcciones sociales, económicas, políticas, ideológicas más igualitarias.
- Valorar los aportes que las mujeres han hecho en el campo de las teologías feministas, bien como su aporte en la relectura de grandes temas teológicos como: eclesiología, cristología, sacramentos, antropología teológica, espiritualidad, moral, ética.
- Reconocer que nuestras teologías se hacen y se fundamentan desde los pequeños, en ese sentido es importante devolverle la patente a los grupos con los que trabajamos. Este es un apelo especial, hecho por Ernestina López, indígena guatemalteca en el *Primer Foro de Teología y Liberación, Puerto Alegre, 2005*. Quien cuestiona que muchas teologías, especialmente las holísticas y ecológicas han tomado como fuente de inspiración la filosofía de los ancestros indígenas.

Finalmente agradezco a mis ancestros afro e indígenas por la posibilidad de plasmar mis saberes desde el otro lado, y pido a Jesucristo que nos ayude a todas y todos a seguir proclamando justicia y equidad. Que nos permita escuchar a nuestros hermanos y hermanas. Que su amor se manifieste en un diálogo descentralizado, abierto a la escucha y a una alteridad que me permita encontrar a mi semejante a partir de su propio horizonte. Y pido disculpa sí esta relectura y reconstrucción molestó a algunos o algunas, pero estoy convencida que Dios continuará su curso manifestándose en la humanidad de una y varias maneras. También sé que Él me sabrá perdonar si en ese intento se sintió ofendido. Pues su amor

es tan grande al punto de dejar que otras voces críticas se manifiesten como constructoras de conocimiento.

Referencias bibliográficas

Barbary, O., Ramírez, H. F., Urrea, F. (2003). Identidad y ciudadanía afrocolombiana en la Región Pacífica y Cali: elementos estadísticos y sociológicos para el debate de la "cuestión negra" en Colombia. *Estudos Afro-asiáticos, 24*(3), 75-121.

Barth, F. (coord.) (1976). Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales. FCE.

Blanchard, P., Bancel, N. y Lemaire, S. (2001). Le spetacle ordinaire des zôos humains. *Le Monde Diplomatique, Paris, 58*, 40-45, jul/ago.

Caldeira, C. (2017). Teologia negra: a fenomenologia do damné como caminho de humanização. *HORIZONTE-Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, 991-991.

Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada.* Paidos.

Hill Collins, P. (2000). *Black feminist thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment*, 2nd ed. Routledge.

Eliade, M. (1999). *Historia de las creencias y las ideas religiosas,* vol. I, II, II. Ediciones Paidos Ibérica,

Eliade, M. (2000). *Chamanismo y las técnicas arcaicas del éxtasis.* Fondo de Cultura Económica, 7ª edición.

Fournet-Betancourt, R. (1994). A ética do discurso – racionalidade e contextualidade. En Antonio Sidekum (org.), *Ética do discurso e filosofia da libertação, modelos complementares* (pp. 11).

Geulen, C. (2010). *Breve historia del racismo*. Alianza Editorial.

Gómes, J. (2001). *Ações afirmativas e princípio constitucional de igualdade. O direito como instrumento de transformação social. A experiência dos Estados Unidos.* Renovar.

Gómez García, P. (2000). Las desilusiones de la identidad. La etnia como seudoconcepto. En Pedro Gómez García (coord.), *Las ilusiones de la identidad.* Frónesis Cátedra de la Universidad de Valencia.

Gonçalves, L. A. O. y Silva, P. B. G. (2001). *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Grosfoguel, R. (2022). Los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI y las estructuras de conocimiento racistas/sexistas de la modernidad en la universidad occidental. *Revista Izquierdas, 51.*

Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa.* Trotta editorial.

Hick, J. (19899). *God Has Many Names.* The Westminster Press.

Hopenhayn, M. y Bello, Á. (2001). *Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y del Caribe*. Naciones Unidas/CEPAL.

Leach, E. (1985). *Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos.* Siglo XXI.

Lévi-Strauss, C. (1990). *Mito y significado.* Alianza.

Martínez Heneida, F. (2002). La cuestión racial en Cuba. *Revista Caminos: Raza y racismo.* La Habana, Centro Martín Luther King.

Mena-López, M. (2014). Teología negra de la liberación: apuntes a propósito de los 50 años del Concilio Vaticano II. *Revista Albertus Magnus, 5*(1), 87-106.

Mena-López, M. (2023). Racismo epistémico y universidad: desafíos epistemológicos para un programa en estudios afrocolombianos y afrolatinoamericanos. *Ciudad Paz-ando, 16* (2), 43-54.

Neves, P. M. (2019). A marginalidade dos estudos de gênero nas Ciências da Religião. *Mandrágora, 25*(2), 67-78.

Munanga, Kabingele y Gomes Nilma L. (2004). *Para entender o negro no Brasil hoje: história, realidades, problemas e caminos.* São Paulo, Açao Educativa.

Oommen, T. K. (1994). Raza, etnicidad y clase: Análisis de las interrelaciones. *Revista Internacional de Ciencias Sociales,1*(39), 101-113.

Otto, R. (1992). *O sagrado, sobre o irracional na idéia do divino y sua relacao com o irracional.* Ediciones 70.

Puente, I. (2009). Psicología Transpersonal y Ciencias de la Complejidad: Un amplio horizonte interdisciplinar a explorar. *Journal of Transpersonal Research, 1*(1), 19-28.

Rosa, C. (2019). Una aproximación a los saberes tradicionales a través de la epistemología de Gregory Bateson. Hacia el diálogo intercultural y epistemológico. *Perfiles educativos, 41*(164), 135-153.

Salas, R. (2003). *Filosofía intercultural, globalización e identidad. Reflexiones sobre el desarrollo desde América Latina. Exposición presentada en el seminario: Quelle globalisation pour l'Amérique latine. Débat autour des identités socio-culturelles.* Louvain-la-Neuve, Seminario de investigación del Groupe des Recherches Interdisciplinaires sur l'Amérique latine del 19 de febrero.

Stolcke, V. (2000). ¿Es el sexo para el género lo que la raza es para la etnicidad… Y la naturaleza para la sociedad? *Política y Cultura, 14,* 25-60.

Taylor, C. *(*1994). *Multiculturalism: examining the politics of recognition.* Princeton University Press.

Torres Queiruga, A. (2005). Diálogo de las religiones y autocomprensión cristiana. Editorial Sal Térrea.

Zapata Olivella, M. (2010). *Por los senderos de sus ancestros.* Textos escogidos por Alfonso Múnera. MinCultura.

Los afrodescendientes hacemos derecho

Diana Salomé León Bernardo[1]
abg.dianaleon20@gmail.com
https://orcid.org/0009-0002-1098-2071

El derecho formal busca con ímpetu la exactitud de respuestas, de decisiones o de soluciones a todos los casos con la finalidad de dar a cada quien lo que le concierne: eso se entiende como "justicia". Esa búsqueda incansable por solucionar los conflictos sociales, en sus inicios se separó de quienes los producen, tanto así, que el derecho positivo se estructura con valores éticos estáticos, lineales, inamovibles e irrefutables. Su producción se guía en la metodología mecanicista de René Descartes, sin la injerencia de ningún agente externo que pueda causar subjetivismo en las respuestas.

Desafortunadamente para el derecho positivo y afortunadamente para la sociedad, las fuentes del Derecho necesitan de la costumbre, de las realidades sociales, de la historia, la psicología, la política, la economía y de todas las dinámicas en las que se desarrolla la vida.

Cuando los estudiantes de Derecho nos acercamos a las realidades sociales, nos impacta que la enseñanza teórica formal no encuadra al caso social. Es ahí cuando se repite que la teoría no es nada sin la práctica. Esta es una realidad a voces que se grita en los pasillos de la universidad, así como en los pasillos de los juzgados. Con esto no se quiere decir que el derecho solo se hace practicando, sino que lo que aprendemos va

1 Abogada por la Universidad Nacional de Chimborazo. Maestrante por la Universidad Andina Simón Bolívar, en la Maestría de Investigación de Derecho y Sociedad con mención en Derecho, Identidades y Acción Colectiva.

perdiendo fuerza porque las historia de los oprimidos está irrumpiendo en del derecho formal.

La narrativa social ha expuesto que "el conocimiento es poder", sentencia que se ha repetido consecutivamente hasta el punto de naturalizar que, para mejorar, es necesario profesionalizarse, pero ¿esta connotación teórica es tan cierta como aparenta ser?, es una respuesta que puede caer en un mero fundamentalismo teórico que solo buscar justificarse en lugar de argumentar. Este artículo pretende interpelar a la metodología de enseñanza en una de las carreras sociales que controla, direcciona y permite la relaciones entre interpersonales, colectivas y demás, es necesario destacar que:

> (…) las pedagogías críticas en un sentido plural y dinámico, consideramos que el pensamiento crítico no debe presentarse de forma fija y determinada, sino por el contrario, debe nutrirse continuamente de nuevas corrientes, teorías, experiencias, que contribuyan a renovar, recrear y cuestionar la "verdad" del propio pensamiento (...). (Ojeda Pizarro y Cabaluz Ducasse, 2010, p. 150)

La educación superior nace con la idea de repetir, impartir y replicar lo que ya ha sido investigado y producido; no necesita buscarle el sentido o sentimiento de ese conocimiento, pues se estima que todo ya está dicho o hecho y corroborado. El cuestionamiento de los estudiantes de pregrado impera en interpretar lo que un autor ha dicho, o lo que el profesor ha replicado, las preguntas a tratarse son: ¿qué información estoy recibiendo?, ¿de quién estoy recibiendo la información?, ¿para qué recibo esta información? y, por último, pero no menos importante ¿cómo voy a usar la información?

Los conocimientos impartidos son parte de las imposiciones filosóficas, teológicas, científicas, sociales, comerciales, económicas y culturales, que unifican la historia y que han excluido a varios grupos, ciertos hechos, ciertos agentes, pues el conocimiento instaurado pasa a ser concebido como universal y totalitario.

> En la Dialéctica de la Ilustración, por "humanidad" se entiende el tipo o la versión occidental europea de humanidad; hay en esta obra el fundado

> convencimiento de que esta humanidad ha sido dotada del poder de subyugar a las otras humanidades por las buenas o por las malas, y de que así lo ha hecho en efecto y lo seguirá haciendo. (Echeverría, Acepciones de la Ilustración, 1997, p. 6)

El derecho positivista se alejó de las normas los procesos naturales para darle significado a la sociedad desde un presunto lado "objetivo", la producción normativa es mecánica y responde a la causa y el efecto, el ejercicio de la conciencia yace sin agentes externos. Este ingresa al sistema educativo como una ciencia social que lidera verdades universales con respecto a la producción y reproducción de normas jurídicas que permite el orden social de forma segura.

La pedagogía de enseñanza del derecho hegemónico, patriarcal y racista condiciona la actuación de los actores jurídicos sociales en la búsqueda de estrategias jurídico-prácticas que responda a las fenomenologías sociales.

A quien están dirigidas las normas jurídicas

¿Qué información estoy recibiendo?

En la malla curricular de los primeros semestres de la carrera de Derecho, las cátedras a impartirse *son Introducción al Derecho*, *Filosofía del Derecho*, *Investigación*, entre otras. la estructura catedrática tiene un alto valor para el desarrollo profesional de los estudiantes. La información compartida se remonta a exaltar hitos históricos de producción, cambio de sistema y desarrollo social-normativo que versa en una sola realidad y esta es el Derecho Romano, conocida como occidental.

El referente principal del derecho positivo en el Ecuador es el doctrinario Hans Kelsen, quien ha expuesto sobre la Teoría Pura del derecho que:

> Al caracterizarse como una doctrina "para" con respecto del derecho, lo hace porque quiere obtener solamente conocimiento orientado hacia el derecho, y porque desearía excluir de ese conocimiento lo que no pertenece al objeto precisamente determinado como jurídico. Vale decir quiere

> liberar a la ciencia jurídica de todos los elementos que le son extraños. (Kelsen, 1982, p.15)

La profesionalización del conocimiento en el sistema educativo superior del Ecuador orienta a repetir el discurso de igualdad, justicia y reconocimiento desde la realidad occidental, pero no se vincula con la realidad fáctica de las diversidades. Se podría decir que esta forma de enseñar y aprender limita a encontrarle el sentido a la norma, como dice Kelsen, alejar lo extraño (negro, indígena, diversidad, mestizos, conducta humana) de la ciencia jurídica para que se asemeje a una ciencia exacta objetiva.

La base doctrinaria en la que se desarrolla la producción del derecho positivo está enmarcada en el año 1982, con las experiencias y hermenéutica del jurista a la fecha de elaboración. No podemos decir que es una teoría inoperante o que carece de sentido, es necesario reconocer su importancia sin olvidar que lo que el autor prescribe y describe es una pequeña parte de toda la verdad: el mundo fue concebido incompleto, por ello sus normas son válidas y eficaces parcialmente. En la actualidad tenemos al Derecho como un rascacielos al que le incrementamos más teoría, jurisprudencia, nuevos derechos, nuevas concepciones, pero mantenemos las bases de un mundo jurídico eurocéntrico/ Esta construcción es inestable y necesita romperse para volverse a construir no vertical, ni horizontalmente, sino de forma dinámica y en constante movimiento en una conexión sistemática de relación de los unos con los otros.

No es posible separar las conductas humanas de la producción de las normas; ha sido posible no permitir la injerencia de agentes externos en la elaboración de normas, pero la ciencia jurídica toma y tomará forma en el momento que esta se ejerza como norma, por ende, su factor social-natural es una característica inherente a la norma. El derecho formal no puede existir sin los seres vivos, pero los seres vivos si pueden existir sin el derecho formal.

¿A quién o a qué sociedad estaba dirigida la norma?, ¿en qué contexto se desarrollaron? Replicamos estas instituciones jurídicas como propias y significativas para nuestra realidad social, pero, en un ejercicio

práctico, no podemos decir de qué nuestra sociedad se asemeja a las romanas, griegas, francesas, norteamericanas, inglesas y demás, pues como se evidencia nosotros tuvimos y tenemos otra realidad, en nuestra sociedad, en nuestra tierra, en nuestros pueblos existen diversidades y estas diversidades tienen su propia historia, su propia construcción, su propia filosofía y sus propias prácticas, que hoy se reconocen como extrañas y ajenas al mundo occidental y civilizado del Ecuador.

Las mujeres afrodescendientes, estudiantes de Derecho, hemos aprendido durante cinco años a defender los derechos, pero estos derechos nunca fueron nuestros ni servían para defender los derechos de nuestros hermanos. Las preguntas que interpelan durante la mitad de la carrera fueron ¿cómo defiendo los derechos de un hombre negro requisado, golpeado e insultado por los agentes del orden?, ¿qué acción se presenta para decirle al funcionario público que las personas negras son ciudadanos y merecen el mismo trato que las personas mestizas?, ¿cómo le exijo a "los patrones" de las empleadas de hogar que nuestras hermanas que tienen derecho de recibir una remuneración justa por más de 60 horas de trabajo, sin qué antes de pronunciar la palabra *derecho* ya se encuentren despedidas?. El sistema jurídico positivista no tiene las herramientas para defender mis derechos y los derechos de mis hermanos

Como abogada se me ha instruido medianamente para plantear demandas civiles, de familia, mercantiles, tributarias, administrativas, denuncias penales y demás, pero ¿qué derecho permite ver a los afrodescendientes como humanos?, ¿qué derecho defiende a los negros del sistema? Es claro que el derecho occidental este hecho para una sociedad, para un contexto y para una realidad y por ello no puede valer o encajar con las demandas de los afrodescendientes.

El derecho va transformándose, mutando y transmutando en medida que las sociedades cambian, pero se siguen apegados a los valores éticos estáticos que lo impulsaron, eso quiere decir que a pesar de que su fachada sea moderna (constitucional) sigue manteniendo la misma línea mecanicista (eurocéntrica).

La adecuación al sistema jurídico actual es una opción por la que los blanco-mestizos, mestizos han optado aceptar y reproducir, sus conflictos versan en procesos ejecutivos, en demandas civiles, mercantiles, familia, penales, con las estructuras eurocéntricas, es más, las necesidades no necesariamente nacieron de sus demandas, si no que las demandas se establecieron ya en la norma.

Las diversidades (étnicas, culturales, sexuales, sociales) han golpeado al sistema jurídico nacional durante décadas en la necesidad de actualización y visibilización del pluralismo, pero no todo ha sido irrupción, es notable que se ha tratado de respetar el ordenamiento jurídico, el intento de agradar al sistema. Esta relación atípica termina por romperse cuando se trata de transformar el sistema formal-legal a uno informal-natural de las diversidades. Puede ser que para todos los occidentales sea inconcebible que "los salvajes incivilizados, los indígenas, los negros, los montubios" quieran *más derechos*, pues ya se han establecido que ya tienen bastante al coexistir en el mismo territorio y darle acceso a la justicia ordinaria (justicia que al momento de aplicar el peso los desconoce, o actúa de forma racializada).

¿De quién estoy recibiendo la información?

A más títulos, más conocimiento, más idoneidad

Para ejercer la docencia universitaria se requiere un trabajo monumental en el cumplimiento de requisitos formales, entre ellos la experiencia, los títulos y el grado de cercanía de los candidatos con las autoridades de turno. En muchos casos alguna formación en pedagogías universitarias, pero se presume que sus títulos responderán con la enseñanza en la educación superior. Estos puestos han sido asignados a los no racializados, los normales, los civilizados, la clase alta clase media, clase media baja etc., a la fecha es poco habitual que los pueblos y nacionalidades, diversidades sexuales, personas con capacidades especiales sean parte del sistema académico.

La información (historia, bases, estructura) que consolida al derecho como ciencia ha sido presentada como inequívoca lineal, unilateral, universal y reproducida como propia en un contexto de diversidad. En ese sentido la información dada por los docentes tiene un carga ética-moral desde su realidad, experiencias y asociación de la norma en el contexto personal de aplicación.

La relación de poder docente al estudiante es irrefutable, por ello se reconoce la hegemonía académica es imprescindible. La persona que habla a más de 30 estudiantes durante más de una hora diaria o más, tiene en sus manos (conocimiento/conocimientos) la transformación de la historia del sistema o la repetición de estos. Por ello la necesidad de saber ¿quién es? y ¿qué hace aquí?

El sílabo de una cátedra tiene la estructura, planificación y organización de la información a ser reproducida por el docente, pero si revisamos las referencias bibliográficas a ser usadas responden a la elite del derecho, a los más reconocidos pensadores jurídicos. No existen otros criterios jurídicos válidos de reproducción, se deja de lado a juristas nacionales, las realidades socioculturales, acciones o demandas de los pueblos y nacionalidades reales. Por ello quien estructura el sílabo sabe lo que quiere enseñar y trata de imponer todas las ideas de los precursores de las teorías con verdades únicas.

Es importante recalcar que el docente universitario está ahí para enseñar a aplicar las normas existentes, a respetarlas y tal vez a buscarles una interpretación que no se aleje del ordenamiento jurídico legalmente establecido. Es por ello qué, en ejemplos de clase para abordar temáticas sociales, distintos docentes exponen un caso imaginario al que se le trata de dar solución acomodando los hechos a la norma jurídica ya prescrita.

Los docentes universitarios gozan de privilegios de clase, de raza y de género, por ello cuando enseñan no fijan su interés en la problemática de las diversidades, pues si no la conocen, no la relacionan o reconocen como propia, poco o nada pueden hacer por enseñar el derecho de los oprimidos. El derecho a la educación formal desde sus inicios fue exclu-

yente, por ende, nuestras universidades e institutos de educación superior están repletas de doctrinarios conservadores, occidentales, de derechas o de izquierdas de conveniencia.

El docente que imparte derecho civil desde su óptima nos va a hablar de como cobrar una letra de cambio, como ejecutar un título ejecutivo, este derecho nos va a enseñar como prescribir un terreno ajeno, pero no nos va a enseñar como prescribir las tierras ancestrales para los comuneros o comunas, no nos va a enseñar a demandar al Estado por daños y perjuicios por los más de 300 años de esclavitud.

El derecho del blanco-mestizo es para el blanco mestizo, la inclusión de lo negro, indígena, montubio, homosexuales, personas trans, u otros grupos y colectivos oprimidos; no puede darse como simple acceso a las instituciones jurídicas occidentales, si no que el sistema jurídico debe reescribirse desde sus bases.

Que quién enseñe derecho no tenga una sola narrativa, sino que, como facilitador o dirigente de la formación profesional, pueda abrir las aristas académicas en los puntos ejes de su evolución y desarrollo. La finalidad de transformación no es beneficiosa solo para las diversidades sino también para el bien común y colectivo, como ya lo ha dicho la filosofía Ubuntu "Yo soy porque nosotros somos".

¿Para qué recibo esta información?

Como ya se ha mencionado la información dada en las aulas de derecho tiene una visión única de mundo y es occidental. Por ello hay que ver quién está detrás de esta reproducción y aplicación de la norma. No podemos hablar del Derecho como la ciencia que regula y controla y tiene como finalidad de precautelar los derechos, sin hablar de a quién responde la reproducción de la norma positiva.

El derecho como una ciencia social no puede desconectarse del sistema político económico con el que se maneja el mundo, es más la información o conocimiento reproducido favorece en gran medida al

capital, el mercado y las elites. Si bien es cierto el mercado, el capital no tienen derechos reconocidos como tal, pero si tiene los métodos prácticos de su mantenimiento en tiempo y espacio, pues en cualquier caso que se revise un problema o conflicto jurídico social se incluye al capital en cualquier esfera. Por ejemplo, si reclamamos igualdad salarial, resaltamos el valor del mercado en la producción y la existencia de un jefe y un trabajador, se mantiene una relación de poder del capital sobre lo humano y también sobre lo natural.

> Hay soluciones para los principales problemas de nuestro tiempo, algunas muy sencillas, pero requieren un cambio radical en nuestra percepción, en nuestro pensamiento, en nuestros valores. Nos hallamos sin duda en el inicio de este cambio fundamental de visión en la ciencia y la sociedad, un cambio de paradigmas tan radical como la revolución copernicana. Pero esta constatación no ha llegado aún a la mayoría de nuestros líderes políticos. (Capra, 1996, p. 132)

Las diversidades culturales, sociales, étnicas, sexuales, pasamos ocupados reclamando derechos y respeto a nuestra dignidad ante los jueces, a los gobiernos a los mismos ciudadanos indiferentes, pero eso nos distrae del verdadero enemigo y este es el poder del mercado, el capital sobre los humanos. Quienes manejan este sistema mundial de opresión no sobrepasan el 1 % de la población, sin embargo, quienes nos adecuamos al sistema nos convertimos en los cómplices de esta opresión. No podemos romper al mundo para encontrar la dignidad que nos han robado, pero si podemos romper las bases que perpetuán la agresión.

> La clave que Walter Benjamin nos ofrece para descifrar el secreto de la cotidianidad moderna se encuentra en esta descripción de lo peculiar del conflicto que habita en el trato más "natural" del hombre con el mundo. El mundo moderno es el "mundo de las mercancías", mundo que -perversamente- abre y prohíbe el mismo tiempo, en un solo gesto, el acceso del ser humano a toda riqueza que el trabajo ha sabido sacar de la Naturaleza. En él, el placer hedonista a un mismo tiempo lo más preciado y lo más impedido, lo más exaltado y lo más postergado. (Echeverría, 1998, p. 241)

Los hitos históricos, sociales, económicos, luchas sociales y movimientos tienen que ser analizadas en su contexto, no podemos resolver un problema sin ver el sistema que ha denotado el mismo problema.

En la carrera de derecho en los niveles intermedios de aprendizaje se ha dado atención al derecho constitucional visto desde la óptica de la protección directa e inmediata de derechos, esta acción surge como un fenómeno (formal-informal, objetivo-subjetivo, social-natural) que trata de reparar, complementar, aplicar, garantizar, limitar al derecho positivo infra constitucional para considerar los derechos humanos (dignidad material de la vida) como una máxima.

Podemos decir que el derecho constitucional trata de reparar las transgresiones de la estructura jurídica-humana de quienes administran justicia y más de lo menciona pretende sobreguardar la vida por encima del mismo capital, un hecho que en cierta forma hace contrapeso al poder del mercado en su sentido utilitarista.

Quienes escogen esta profesión (leyes, abogacía) deben defender los derechos del otro desde una base de teoría del caso/ Se deberían buscar alternativas de solución jurídica rompiendo y desenredando la historia, y siendo precursores de construcciones de la verdad en el contexto en el que se desarrollan.

¿Cómo uso la información?

El uso de la información depende desde la perspectiva personal de estudiante, bien sea a reproducir o impulsar normas, debemos ser críticos con el sistema que forja a los defensores de los derechos ciudadanos, pues el conflicto como se ha explicado en líneas anteriores no solo está en las relaciones humanas, sino también del conflicto con el mismo sistema político-económico, jurídico, estatal, estructural y la promulgación de las castas que reproduce información incompleta, universal, "objetiva" y donde se jacta de hablar de una única verdad.

Si en este ensayo hemos hablado de lo negro, de lo indígena, de lo montubio, de lo diverso, de las realidades, de las verdades, no podemos continuar reproduciendo en las cátedras de Derecho la misma narrativa inoperante pues no somos adherentes al sistema, ni complementarios de la sociedad, somos personas que hemos construido este mundo, esta región, este estado, esta provincia, esta ciudad, este barrio, esta familia y esta vida, con propias experiencias, con propios conflictos que necesitan una enseñanza jurídica sentipensante, que no solo reproduzca si no que produzca, interpele, interfiera en toda acción u omisión "formal" de condicionar o vulnerar la dignidad de los seres vivos a quienes nos debemos como "guardianes de justicia".

El derecho no puede olvidarse de quien soy
El derecho no puede ocultar lo que soy

Referencias bibliográficas

Capra, F. (1996). La Trama de la Vida, The Web of Life (Segunda ed.). (D. Sempau, Trad) New York: Anagrama, S.A.

Echeverría, B. (1997). Acepciones de la Ilustración. En B. Echeverría, Filosofía y pensamiento crítico (pp. 777-787).

Echeverría, B. (1997). Deambular: Walter Benjamín y la cotidianidad moderna. En B. Echeverría, Filosofía y pensamiento crítico (pp. 727-733).

Kelsen, H. (1982). Teoría pura del derecho (Primera ed.). México: Universidad Autónoma de México.

Ojeda Pizarro, P. R., & Cabaluz Ducasse, J. F. (2010). Colonialidad del poder y geopolítica del conocimiento. Reflexiones para re-pensar las pedagogías críticas. Revista electrónica Diálogos Educativos (19), 149-162. Recuperado el 12 de noviembre de2023, de http://www.umce.cl/~dialogos/n19_2010/ojeda.swf

Segunda parte
MEMORIA, CASOS Y EXPERIENCIAS

Zózimo Bulbul

Transgresión histórica, memoria y enfrentamientos en la lucha antirracista de Brasil

Macário[1]
Universidade de São Paulo (USP)
oiracamenic@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7558-6769

Roberto Carlos Da Silva Borges[2]
prof.roberto.borges@outlook.com
Centro Afrocarioca de Cinema
https://orcid.org/0000-0001-9373-748X

Samuel Oliveira[3]
samu_oliveira@yahoo.com.br
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ)
https://orcid.org/0000-0002-3771-9057

1 Maestría en Relaciones Étnico-Raciales en el CEFET, investigando Cine Negro (2021). Director de Nuevos Lenguajes en el Centro Afro Carioca de Cine Zózimo Bulbul. Tiene experiencia en el área de Artes, con énfasis en Guion y Dirección Cinematográfica. Bailarín y Actor de la Compañía CorpAfro. Curador del Encuentro de Cine Negro Zózimo Bulbul - Brasil, África, Caribe y Otras Diásporas. http://lattes.cnpq.br/4951403669861105

2 Es Director de Relaciones Internacionales de la Asociación Internacional de Investigadores e Investigadoras Negros y Negras de América Latina y el Caribe (AINALC) y miembro del grupo de trabajo Afrodescendencia y Propuestas Contrahegemónicas del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). También es Director Pedagógico del Centro Afrocarioca de Cine y uno de los organizadores del Encuentro de Cine Negro Zózimo Bulbul - Brasil, África y Caribe. http://lattes.cnpq.br/0638289717015836

3 Profesor e Investigador del Programa de Posgrado en Relaciones Étnico-Raciales (PPRER/CEFET-RJ), investiga el tiempo presente, la memoria y los movimientos sociales, con énfasis en las luchas antirracistas y la cultura visual. http://lattes.cnpq.br/1492578610570434

Introducción

La persistencia del etnocidio a través de la aculturación o "genocidio negro", tal como lo elabora Abdias Nascimento (2016) analizando el caso brasileño y la interdependencia entre la política de exterminio poblacional y la aculturación, nos lleva a observar prácticas sociales de grupos y agencias individuales que violaron la norma social. Las escrituras, memorias y archivos negros, creados a partir de oralidades plurales y diversas, son estratégicos para la reelaboración de la historiografía. La cuestión todavía delicada para esta perspectiva histórica, así como para todo el debate en torno a la comprensión de las formas de opresión de grupos minoritarios o minorías, es la forma en que accedemos, analizamos y presentamos los resultados de la investigación: ¿es posible crear una representación del pasado sin perpetuar la violencia de las prácticas racistas y sexistas que son evidentes en diversas situaciones y documentos históricos?

A lo largo del análisis, utilizaremos como método la transcreación de situaciones contadas por Zózimo, a partir de dos relatos autobiográficos: la entrevista concedida a la historiadora María Beatriz do Nascimento, a la artista Ángela Ness y a una tercera persona no identificada en el Museo de la Imagen y de Sonido en 1988, en el centenario de la Abolición de la Esclavitud (Bulbul, 1988; Oliveira, 2021); y en el libro *Zózimo Bulbul- uma alma carioca* (2014), organizado por Zózimo Bulbul, Biza Viana, Noel de Carvalho y Viviane Ferreira. Transcrearemos la vida narrada por el personaje, parafraseando su oralidad, cruzándola con otros registros revisados en investigaciones bibliográficas y documentales. Es importante informar que durante las investigaciones de esta obra tuvimos acceso a la colección privada del cineasta en el Centro Afro Carioca de Cine.[4]

4 El Centro Afro Carioca de Cine (CACC) fue creado en 2007, por Zózimo Bulbul, con el objetivo de exhibir películas, formar nuevos agentes culturales y promover el Encuentro de Cine Negro —evento anual que se realiza desde su fundación y reúne a afro cariocas. Cineastas brasileños y diáspora negra. Sobre la trayectoria de su creación y un panorama de los encuentros cinematográficos (*cf.* Borges y Oliveira, 2022).

La transcreación se preocupa por revelar la oralidad del personaje que se narra a sí mismo, pero también por ofrecer densidad dramática y analítica a las situaciones que describe. La preocupación del texto es presentar el ambiente de vida de Zózimo y reflexionar sobre el lugar del racismo y la lucha antirracista en su percepción a lo largo de los distintos momentos de su vida. Las marcas temporales de "infancia", "juventud" e ingreso a la Escuela de Bellas Artes y Cinema Novo son estructuras cronológicas y fenomenológicas. Delimitan las narrativas de sí mismo, su período de formación y las formas en que construyó su ascensión social, enfrentando el racismo estructural en Brasil y Río de Janeiro.

1. Infancia

Al inicio del libro Zózimo Bulbul: *Uma alma carioca (Un alma carioca)* (2014), publicado en homenaje a su vida al año siguiente de la muerte del cineasta, Zózimo afirma: "Me gusta mucho recordar cómo era mi vida de niño con mis padres en Botafogo" (p. 2). El punto de referencia de mi infancia es una vivienda colectiva en Botafogo. Crece en una pensión, una casa colectiva. Hay varios niños, varias familias y una cocina. Los niños comen primero. Es una mesa enorme y siempre hay fiesta. Todos alimentan a todos. El baño también es colectivo. Hay dos baños en la casa. Las habitaciones son individuales y familiares. Hay un patio con frutas (Bulbul, 1988).

Zózimo Bulbul nació en septiembre de 1937, hijo de Rita Maria da Silva, natural de Campos,[5] y de Sebastião Alves de Brito, natural de Río de Janeiro.[6] En su opinión, el verdadero sinvergüenza es el padre, el que

5 Municipio del norte del Estado de Río de Janeiro, siendo uno de los centros de integración regional de Río de Janeiro y una de las zonas de plantaciones coloniales que utilizaban mano de obra esclavizada.

6 Destacada ciudad portuaria de América del Sur, siendo capital del gobierno imperial brasileño en el siglo XIX y distrito federal del gobierno republicano hasta 1960, cuando se inauguró Brasilia. Fue uno de los puertos de esclavos más grandes de América, y recibió alrededor de 2 millones de esclavos entre aproximadamente 12 millones. https://bit.ly/3VtLaDz

no tiene trabajo. Chapucero. Se escapa para evitar servir en el ejército mientras todos los demás están siendo reclutados. Tiene una vida errante y "se escapa" a Campos, donde se encuentra con su mujer. Con ella ya embarazada, la lleva a Río de Janeiro. Ambos muy jóvenes: ella tiene 16 años, él 20 (Bulbul *et al.,* 2014). La vida en la pensión/posada de Botafogo es un esfuerzo de la madre —responsable de su crianza.

Rita mantuvo a dos hijos. También ve a Sebastião como un malandro carioca. Él quería más hijos y comienza la incompatibilidad porque ella no quiere más; él quiere que ella sea una señora que se quede en casa, pero ella va a trabajar y lo echa de casa (Bulbul *et al.,* 2014, p. 4). La importancia de Rita en la vida de Zózimo y su lucha y supervivencia como mujer negra en un país racista tiene relación con la posición destacada por Lélia Gonzalez (2020) sobre el rol social de la mujer negra:

> Como sabemos, en la mayoría de las sociedades africanas, desde la antigüedad hasta la llegada de los islamitas y los europeos judeocristianos, el lugar de las mujeres no era de subordinación ni de discriminación. Desde el antiguo Egipto hasta los imperios Ashanti o Yoruba, las mujeres desempeñaron roles sociales tan importantes como los hombres. (p. 233)

Para Lélia Gonzalez, la opresión racial y social convierte a las mujeres negras en "el foco por excelencia de una perversión" y "olvidar esto es negar toda una historia hecha de resistencias y luchas, en la que esta mujer ha sido protagonista gracias a la dinámica de una memoria cultural ancestral" (Lélia Gonzalez *apud* Cardoso, 2014, p. 973). Rita fue uno de los principales referentes de Zózimo. Una mujer negra en proceso de transformación social, desempeñando un papel social tan importante como el hombre. Será en ella donde buscará confianza para seguir su camino sin miedo. Ella, a su vez, no se doblegó ante el machismo de su marido. Luchó y crio a sus hijos. Trabajaba como jornalera y siempre que podía se divertía en la *gafieira* (baile popular), una de sus grandes pasiones, habiéndole entregado premios a la mejor bailarina.

Uno de los hechos que marca su infancia es cuando ingresó a la escuela y realizó un sueño a los siete años. "Vi a todos con esa camisa blanca que decía E.P - Escola Pública. También fue algo reciente. Getúlio Vargas

había creado la Escuela Pública" (Bulbul *et al.,* 2014, p. 1). La referencia a Vargas resalta, ya que las políticas sociales y educativas implementadas por el político tuvieron impacto en las familias negras integradas a la fuerza laboral. Sin embargo, la escuela fue un shock para Zózimo: quería ir a la escuela y, cuando finalmente lo hizo, se enfrentó al racismo.

La primera maestra de primaria selecciona a los niños blancos al frente y a los niños negros al fondo. Es su primer contacto con la realidad del color. Lo expulsan de la escuela por malas palabras y acusaciones de mal comportamiento. La maestra lo castigó. Su madre, trabajadora, llega a casa y no lo ve. Busca por los alrededores y va a la escuela a recogerlo. Está en el suelo, de rodillas sobre maíz. Ella regaña a la maestra y al director. Zózimo se siente orgulloso de su madre y se da cuenta de que puede luchar por lo que cree, tiene apoyo (Bulbul, 1988).

A partir de las vivencias de Zózimo, incluso cuando era niño en su primera escuela, destacamos la siguiente afirmación del autor Silvio Almeida (2018), con el objetivo de analizar el racismo en el interior de la institución:

> El racismo es una forma sistemática de discriminación que tiene como fundamento la raza, y que se manifiesta a través de prácticas conscientes o inconscientes que culminan en desventajas o privilegios, dependiendo del grupo racial al que se pertenece. (Almeida, 2018, p. 25)

Zózimo vivió con el racismo cotidiano y se dio cuenta de que no disfrutaba de los privilegios que recibían los niños de piel más clara. Para él se impusieron desventajas que pronto se daría cuenta y esto fue normalizado por las personas que detentaban el poder. Las muchas percepciones de acciones que demuestran cuánto los blancos deshumanizan a los negros diariamente en la sociedad. Incluso los niños, que están ahí para aprender a vivir en sociedad, no escapaban de la atrocidad de enfrentarse al racismo. Su madre es un apoyo para afrontar esta situación; de ella también recibe estímulo para continuar sus estudios.

La referencia a la familia materna también aparece en la conexión con su abuela materna. El padre y la madre de Zózimo no tienen educación y

son analfabetos; pero su abuela, que vivía en Campos (RJ), lee y siempre estaba enterada de temas importantes. Le cuenta a su nieto historias entre negros y blancos en la ciudad de Campos, entre los ex esclavos y los terratenientes. Después de cenar en casa de su abuela, Zózimo recuerda que se sentaban alrededor de la estufa, el lugar más caluroso de la casa, para contar estas historias. Su abuela materna tuvo 9 hijos y su abuela paterna 14. La samba en el patio fluye y marca la musicalidad de la vida de Zózimo (Bulbul *et al.,* 2014, p. 2).

Así, podemos observar cómo la abuela de Zózimo constituye el primer *griô*[7] de su vida. Sin duda, fue una de las responsables de despertar la curiosidad de su nieto por la cultura afrobrasileña, su gran interés por las narrativas y de construir el gran *griot* (narrador de historias) en el que él mismo se convirtió.

Zózimo Bulbul fue a diferentes escuelas y continuó siendo expulsado de algunas debido al racismo. Gracias al esfuerzo de su madre, estudió en régimen de seminternado en una escuela de Tijuca; salía del internado y regresaba a casa los fines de semana.

La estructura de la escuela es una casa de dos pisos con patio trasero, donde están varios niños negros y pobres, comen mal, la comida es miserable. Hay que comer a las horas previstas, si no comes a esa hora, no comerás más. Hay un establecimiento con papas, dulces, arroz, frijoles, de todo ahí. Junto con un grupo, Zózimo levanta el techo del almacén y empiezan a entrar todas las noches a robar cosas para comer, para sobrevivir.

En una de estas incursiones, son sorprendidos y les invade una especie de pánico. Una vez más, la madre de Zózimo se ve obligada a intervenir, pero esta vez no lo apoya. Los niños comienzan a ser vistos como "ladrones de alimentos" dentro de las escuelas, y esto se convierte en un estigma terrible (Bulbul *et al.,* 2014, p. 5). A pesar de situaciones de

7 Narradores, mensajeros oficiales, guardianes de tradiciones antiguas: todas estas funciones caracterizan el papel de los *griôs* en los sistemas culturales que existieron en las sociedades de la antigua África y en los grupos que sufrieron la diáspora en la colonización de América.

indisciplina, Zózimo Bulbul es uno de los mejores alumnos de la clase. Al final del año escolar, el personal docente se reúne y otorga a Zózimo un reconocimiento positivo en la escuela. Desde segundo año de primaria ocupó lugares destacados en sus clases, quedando siempre en primer o segundo lugar y se le otorgaba premios por la calidad de sus estudios (Bulbul, 1988).

En uno de los actos de resistencia en el internado de Tijuca, Zózimo se suma a un grupo que planea escapar. Los estudiantes idean una táctica para escapar de la institución, pero nadie escapa. Esto irrita a Zózimo. Quiere demostrarse a sí mismo que puede liberarse del grupo y por eso huye, pero no sabe a dónde ir y regresa a casa de su madre, quien lo lleva de regreso a la escuela. Al retornar, la situación de Zózimo empeora y se siente aún más estigmatizado. Finalmente, es expulsado y pasa al Servicio de Asistencia al Menor (SAM),[8] institución creada en 1941, que estaba dirigida a huérfanos, indigentes y delincuentes.

Su madre lo deja castigado durante quince días en el SAM de São Cristóvão. Cuando Zózimo llega al SAM descubre que la gran mayoría de los reclusos son chicos negros y que allí hay pocos blancos y termina integrándose. Los chicos tienen antecedentes similares a los de él: son hijos de madres solteras o de padres y madres que abandonaron a sus hijos.

> Fue algo muy instintivo, lo acepté. Preferiría quedarme en una escuela que tuviera todo ese espacio con mi comunidad presente, que pelearme con estos compañeritos, con los profesores. Dentro de SAM, los profesores no estaban muy preparados, pero empezamos a jugar una especie de juego con ellos. Era juntar grupos que querían estudiar y superar el plan de estudios, porque estábamos internados. No teníamos nada que hacer. Teníamos tiempo para estudiar por la mañana, teníamos el taller por la tarde y nos quedábamos allí por la noche. Estas cosas hasta la hora de dormir. Íbamos a la biblioteca.

8 Servicio de Asistencia al Menor-SAM. Era un organismo del Ministerio de Justicia que funcionaba como equivalente al sistema penitenciario para la población menor de edad. Su orientación fue correccional-represiva, siguiendo las normas del Código de Menores de 1927, que buscaba solucionar el problema del trabajo infantil y los "niños abandonados". El sistema preveía una atención diferente para el adolescente que cometía una infracción y para el menor necesitado y abandonado.

> Los libros estúpidos que hay en cualquier biblioteca escolar, especialmente en una escuela pública. Estudiábamos. Había un grupo, de diez a quince, y todas las noches leíamos. Al día siguiente obligamos al profesor, porque ya estábamos más avanzados de lo que imaginaba. Inventamos un plan de estudios para trabajar y estudiar. Discutíamos cosas que estaban por encima de la cabeza de él. (Bulbul *et al.,* 2014, p. 6)

Las situaciones descritas en la escuela hacen referencia al racismo en Brasil. El mito de la democracia racial está fuertemente difundido en el país, ya que sirve como argumento para señalar como innecesarias las políticas de lucha contra el racismo, con reclamos comunes de que todas las personas tienen las mismas oportunidades. El tema central de la obra de Achille Mbembe *Crítica de la razón negra* es que el africano solo se volvió "negro" después de que el europeo lo nombró así. Antes de eso, él era simplemente él mismo. Sin ningún adjetivo que lo estigmatizara. Al nombrar al Otro, se estableció inmediatamente que las diferencias eran más importantes que las similitudes. Esto fue tan inevitable que permitió la "cosificación" de este extraño, y esto sucedió sin violar ninguna ley ni moral, considerando que ellas solo se aplican a los iguales. La invención de la raza generó el miedo inconsciente al Otro, al que hay que controlar, evitar, someter; y África se convertiría en un no mundo, la ausencia de civilización (Mbembe, 2014).

Achille Mbembe (2014, pp. 66-67), en referencia a Foucault, afirmó que el racismo y la raza son conceptos definidos por el Estado y la sociedad, de tal manera que siempre utilizará tales definiciones para mantener la normalización de los delitos que cometen. Las prácticas violentas se justifican basados en el ordenamiento jurídico elaborado por y para los poderes públicos. Así, vemos que las personas que hacen las leyes y controlan las instituciones y posiciones de poder son las personas de la clase dominante, los blancos. El racismo siempre está camuflado, ya que los racistas son parte del grupo dominante, los que dictan las leyes.

Vemos que aún con toda la situación de inferioridad, Zózimo siempre resistió todos los embates provocados por el sistema que continuamente intentó derrocarlo. Era muy inteligente y esto molestaba a los profesores

que, aunque preferían a los niños blancos, se veían obligados a reconocer que era el mejor alumno de la clase.

2. Juventud

Luego de graduarse como técnico en contabilidad en el SAM, Zózimo regresa a vivir con su madre, en un lugar diferente a donde creció. Ya no es la misma pensión, esta tiene una sola planta y un número menor de familias.

Cuando conecta con sus primos que viven en la favela, siente que no tienen otra opción. Como no tuvieron la oportunidad de estudiar, se vieron obligados a trabajar desde pequeños, a los 7, 8, 10 años. Zózimo se cree un privilegiado, hasta que, por primera vez, sale de casa en busca de trabajo y experimenta, una vez más, la dureza del racismo. Se pone un traje, agarra el periódico y sale a buscar trabajo. En su opinión, trabajar significaría trabajar como asistente de oficina, oficinista o algún rol similar. Sin embargo, para estas vacantes siempre se requería "buena apariencia" y pronto descubrió que, en un país racista, independientemente de la belleza de una persona negra, para las personas racistas, la persona negra nunca tendrá buena apariencia, por lo que la oportunidad laboral nunca surge.

Cuando llegó el momento de servir en las fuerzas armadas, Zózimo se alistó en el Ejército. Allí, su experiencia con el racismo en la formación de su identidad negra adquiere connotaciones expresivas. En el grupo para el que es seleccionado, es el único negro, jóvenes de la élite de Río de Janeiro formaban el grupo. Solo hay chicos, algunos de ellos con chófer, que traen el almuerzo y los recogen al final de la tarde. A los 20 años, Zózimo decide hacer un curso de cabo y aprueba primero, compitiendo con otros ochenta chicos (Bulbul *et al.,* 2014, p. 6).

Ser una persona negra en las Fuerzas Armadas es un problema:

> Nadie -ni los que lo inventaron ni los que se engloban con este nombre- querría ser una persona NEGRA o, en la práctica, ser tratado como tal.

> Además, siempre hay un negro, un judío, un chino, un mongol, un ario en el delirio, porque lo que hace fermentar el delirio son, entre otras cosas, las razas. Al reducir el cuerpo y el ser vivo a una cuestión de apariencia, de piel o de color, otorgando a la piel y al color el estatus de ficción de naturaleza biológica, los mundos euroamericanos en particular hicieron del negro y de la raza dos versiones de la misma figura, la de la locura codificada. Funcionando simultáneamente como categoría original, material y fantasmagórica, la raza ha sido, a lo largo de los siglos, el origen de innumerables catástrofes, y ha sido la causa de una devastación física sin precedentes y de crímenes y matanzas incalculables. (Mbembe, 2014, p. 11)

Al tener el color de la noche, no era difícil asociar el negro con la oscuridad, las sombras y la invisibilidad. En la lógica colonialista, solo hay persona negra si hay un amo. Esta relación amo/esclavo impone a los negros una manera de verse y de ser vistos: los negros son personas que nadie querría ser, sinónimo de subalternidad, una maldición. El desafío de reconstruir una identidad negra pasa necesariamente por superar las ideas esclavistas. Mbembe apunta a un futuro libre del peso de la "raza" y, en consecuencia, del resentimiento, pero esto solo sería posible a través de la justicia, la restitución y la reparación.

Después del ejército, Zózimo vuelve a buscar trabajo y comienza a trabajar en el Club Náutico de Río de Janeiro como pintor de barcos. Al haber realizado un curso técnico de contabilidad en las Fuerzas Armadas, su madre espera que sea contador, pero él quiere estudiar Arte (Bulbul, 2014, p. 7).

3. Escuela de Bellas Artes y Cine Nuevo

A los 22 años, en 1960, Zózimo Bulbul ingresó a la escuela de Bellas Artes ubicada en la Avenida Rio Branco-centro de Río de Janeiro. Es una de las instituciones de enseñanza de las artes más tradicionales de Brasil, habiendo sido una de las primeras instituciones creadas con el propósito de enseñar oficios artísticos allá por el siglo XIX, cuando D. João VI transformó Río de Janeiro en el centro del Imperio Portugués. En el siglo XX, es una escuela de participación política muy fuerte. Incor-

porada a la Universidad de Brasil (más tarde Universidad Federal de Río de Janeiro), está en el centro de articulaciones y protestas estudiantiles y artísticas de vanguardia.

Cuando Zózimo cursaba tercer año de Bellas Artes, le preguntó a su profesor sobre el arte africano y tuvo una seria pelea con el profesor luego de que este le respondiera que en el continente africano no había Arte, que allí solo había artesanías.

> Cuando le pregunté sobre África, dijo que África no tenía cultura. Luego tuve una discusión con el profesor, hoy no recuerdo su nombre. Llegó al punto de agresión física, le tiré el portapapeles porque él vino hacia mí y discutimos verbalmente. (Bulbul, entrevista Museo de la Imagen y el Sonido-Cien Años de Abolición, 1988)

El profesor decide redactar un documento para expulsarlo de la institución. Aquí se puede ver cómo la universidad en Brasil se constituye como racista:

> Aunque pertenecemos a diferentes sociedades del continente, sabemos que el sistema de dominación es el mismo en todas ellas, es decir: el racismo, esa fría y extrema elaboración del modelo ario de explicación, cuya presencia es una constante en todos los niveles de pensamiento, así como parte integrante de las más diversas instituciones de estas sociedades. [...] racismo establece una jerarquía racial y cultural que opone la "superioridad" blanca occidental a la "inferioridad" negra africana. África es el continente "oscuro", sin historia propia (Hegel); por tanto, la Razón es blanca, mientras que la Emoción es negra. Así, dada su "naturaleza subhumana", la explotación socioeconómica de los estadounidenses.

Criticando la ciencia moderna como estándar exclusivo para la producción de conocimiento, Lélia Gonzalez ve la jerarquización del conocimiento como producto de la clasificación racial de la población, ya que el modelo valorado y universal es el blanco. De ello se deduce que la explicación epistemológica eurocéntrica dio al pensamiento occidental moderno la exclusividad del conocimiento válido, estructurándolo como dominante y haciendo así inviables otras experiencias de conocimiento. Según el autor, el racismo se constituyó "como la 'ciencia' de la superioridad

euro cristiana (blanca y patriarcal), ya que estructuraba el modelo ario de explicación" de la historia.

Podemos observar cuánto racismo estaba estructurado en la Escuela de Bellas Artes de los años 60. Los profesores ni siquiera eran conscientes de lo que representaba el Arte en África y su influencia en Brasil en la cultura nacional. Anticipando un enfrentamiento que podría provocar acusaciones, Zózimo va a la escuela y denuncia el racismo del profesor. Ante la actitud de Zózimo, la dirección decide enfrentarlo, pero Bulbul decide contactar a la Unión Nacional de Estudiantes (UNE).[9]Allí conoció a Vianinha,[10] Armando Costa,[11] Leon Hirszman,[12] Arnaldo Jabor,[13] Cacá

9 UNE – União Nacional dos Estudantes (Unión Nacional de Estudiantes).

10 Oduvaldo Vianna Hijo (Río de Janeiro, RJ 1936 – Ídem 1974). Autor y actor. Participante activo del Teatro de Arena, fundador del Centro Popular de Cultura da UNE y del Grupo Opinião, Oduvaldo Vianna Hijo encarna la trayectoria de una lucha contra el imperialismo cultural. Su dramaturgia pone en escena la realidad brasileña a través del Homem Simples e Trablalhador (Hombre Sencillo y Trabajador), considerado unánimemente el más fructífero de su generación. *Cf.* Oduvaldo Vianna. Disponible en: https://bit.ly/3RxEW4t

11 Armando Costa (Río de Janeiro, RJ 1933 – Idem 1984). Autor, director y animador. Marca la línea del Grupo Opinião no solo como coautor de algunos de sus espectáculos más importantes, sino también por su papel en el teatro de resistencia, que ejerce a través de la coherencia ideológica y la crítica en defensa de los intereses populares. Ver Armando Costa. Disponible en: https://bit.ly/3RqCZ9R

12 León Hirszman (Río de Janeiro, 1937 – Idem, 1987). Director, productor, guionista. Hijo de inmigrantes judíos polacos. A los 14 años, bajo la influencia de su padre, se unió al Partido Comunista. En 1956 ingresó a la Escuela Nacional de Ingeniería, donde fundó su primer cineclub. Completó sus estudios, pero no ejerció su profesión. Tuvo su primer contacto con el cine como asistente en el rodaje de Rio Zona Norte (1957), de Nelson Pereira dos Santos (1928). En 1958, junto al cineasta Joaquim Pedro de Andrade (1932-1988), fundó la Federación de Cineclubes de Río de Janeiro y, posteriormente, el movimiento Cinema Novo. Véase Leo Hirszman. Disponible en: https://bit.ly/4beOeJW

13 Arnaldo Jabor (Río de Janeiro, RJ 1940). Cronista, guionista y cineasta. Estudió en el Colégio Santo Inácio y posteriormente estudió derecho en la Pontificia Universidade Católica do Río de Janeiro – PUC/RJ. Comenzó a escribir en 1962 para O Metropolitano, periódico vinculado al movimiento estudiantil. Trabajó como asistente de los cineastas Cacá Diegues (1940), Leon Hirszman (1937-1987) y Paulo

Diegues,[14] todos discutiendo sobre cine, arte, cultura popular, bebiendo cerveza y hablando sobre compromiso político. Estos muchachos de la época se convirtieron en grandes nombres del cine y la televisión brasileños (Gonzalez, 1988, p. 77).

Zózimo se da cuenta de que éste es su lugar. En conversación con sus nuevos amigos, descubre que está por comenzar uno de los primeros cursos de cine en el Museo de Arte Moderno (MAM) con Arne Secksforff, un cineasta sueco que llega a Río de Janeiro invitado por la UNESCO en virtud de un acuerdo con el gobierno brasileño para impartir Seminarios de Cine. Zózimo no puede pagar porque la cuota mensual es muy cara, pero logra conseguir una beca de José Sanz, director de la Cinemateca MAM. Realiza el curso que forma la generación Cinema Novo y forma parte del grupo del Centro Popular de Cultura da UNE (Bulbul, 2014, p. 15).

César Saraceni (1933). En 1964, año del golpe militar, realizó el curso de cine en Itamaraty-Unesco. Dirigió los documentales O Circo, de 1965, y Opinião Pública, de 1967. Tres años más tarde filmó su primer largometraje de ficción, Pindorama. Entre sus principales películas se encuentran "Toda nudez será castigada", de 1973, premiada en los festivales de Gramado y Berlín, y "Eu Sei que vou te amar", en 1984. A causa de los errores en la política económica del gobierno de Fernando Collor de Mello, 1990-1992, dejó el cine en 1991 y empezó a escribir una columna semanal para el periódico Folha de S. Paulo. En 1993 lanzó el libro *Os Canibais estáo na sala de jantar* y, en 1994, *Brasil na cabeça*, ambos con crónicas publicadas en el periódico. En 1995 debutó como columnista del periódico O Globo y pronto se convirtió en comentarista de informativos de la Rede Globo de Televisão, como Jornal Nacional y Bom Dia Brasil. Cf. Disponible en: https://bit.ly/4coOtmi

14 Carlos José Fontes Diegues (Maceió, Alagoas, 1940). Director de cine, ensayista, guionista y productor. Hijo del antropólogo Manuel Diégues Júnior (1912-1991), se trasladó a Río de Janeiro en 1946, donde estudió en colegios jesuitas. Entre 1959 y 1960, en el marco de la política estudiantil de la Pontificia Universidade Católica (PUC/Rio), fundó un cineclub y asumió la dirección del diario O Metropolitano. Este periódico, órgano oficial de la Unión Metropolitana de Estudiantes (UME), y el grupo universitario constituyen uno de los orígenes de Cinema Novol. En 1961 ingresó al Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC), para el que interpretó al año siguiente la Escola de Samba Alegria de Viver, uno de los episodios de Cinco Vezes Favela. Ver Cacá Diegues. Disponible en: https://bit.ly/3z6Z5br

El Cinema Novo surgió como un movimiento cultural a principios de los años 1960. Fue parte del marco social y político que marcó la cultura popular nacional desde mediados de los años 1950 y, más específicamente, el período janguista (1961-1964). Sus orígenes estuvieron ideológicamente vinculados a las estructuras del nacionalismo de izquierda, y las instituciones que reunieron a los intelectuales en los años 50 y 60 fueron fundamentales para dar forma al movimiento. Funcionaron como centros para propagar la ideología nacionalista antiimperialista y proporcionaron las pautas teóricas sobre las cuales los artistas desarrollaron sus formulaciones. El Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB), el Centro Popular de Cultura (CPC) de la UNE y el Partido Comunista Brasileño (PCB) fueron las instituciones centrales que formaron esta cultura nacional popular (Carvalho, 2005, p. 108).

Interesado en la representación de los pueblos y la cultura popular y en el debate sobre la "revolución social", Cinema Novo inaugura un tratamiento cinematográfico en torno a la representación de los negros. Evita la indiferencia y el exotismo, típicos de lo que ocurrió en el cine comercial y de Hollywood. Este cine abrió la oportunidad para que innumerables artistas negros realizaran obras que destacarían en la dramaturgia nacional e internacional; y resaltaría varias cuestiones de la cultura negra desde el filtro cultural de la izquierda y el debate nacional-popular de la revolución social. Una generación de artistas negros de los años 1960, como Zózimo Bulbul, Antônio Pitanga, Waldir Onofre, Zezé Mota, Luiza Maranhão, entre otros, que se destacarán y se alinearán con el nuevo movimiento cinematográfico. Las producciones del Cinema Novo tuvieron una recepción internacional, en diferentes escenarios artísticos.

Bajo el impacto internacional del cine novismo y su acogida en el debate sobre el compromiso con las políticas artísticas y culturales del tercer mundo, David Neves escribió en 1965 el texto "O cinema de assunto e autor negro" (*El cine de sujeto y de autor negro*). Para él, las películas del Cinema Novo son antirracistas por las siguientes razones: 1) no representan a los negros como lo hacían las películas hasta ese momento, colocando el tema como centro de reflexión y no de manera

estereotipada; y 2) producen una identificación entre el director (blanco) y los personajes negros, sin que el color haga diferencia. Para desarrollar este segundo argumento, utilizamos el ejemplo de Barravento (1962) para mostrar cómo el personaje Firmino (negro) es el portavoz del cineasta (blanco). También llama la atención sobre la identificación del público con un personaje negro: "Otro dato importante a destacar es el hecho de que el elemento elegido como portavoz fue un elemento de color y el complejo proceso afectivo de identificación del público (de las metrópolis, sobre todo) tienen que funcionar en relación con el destino de un líder negro" (Neves, 1968, p. 77).

Los choques estéticos protagonizados por el cine novismo son incuestionables, entre ellos se destaca el hecho de que fue el movimiento que garantizó el hito de que los cuerpos negros y las expresiones culturales negras fueran llevados a las pantallas cinematográficas como legítimos representantes de la cultura popular nacional. Apoyando el entendimiento de que Cinema Novo reúne muchas obras con "contenido negro", es decir, contenido extraído de la cultura afrobrasileña. Esto no permite confundir el cine de contenidos negros con el movimiento cinematográfico denominado "Cinema Negro". Resolviendo así la principal tensión o malentendido de que "Cinema Novo" era "Cinema Negro" (Ferreira, 2016).

En la visión de la cineasta Viviane Ferreira, los "bem-nascidos" del Cinema Novo, en la inmersión artística exploratoria del "hambre", tenían a los "hambrientos" a su disposición para ser portavoces de sus discursos y deseos, permitiendo en la década de 70 íconos como: Zózimo Bulbul, Antônio Pitanga y Waldir Onofre, que actuaron en numerosas películas del cine novista, subvirtieron el orden y arriesgaron el lenguaje cinematográfico como posibilidad de expresar sus existencias raciales (Ferreira, 2016). Con esto, vemos que el Cinema Novo es un movimiento cinematográfico formado por jóvenes blancos burgueses, en referencia a movimientos cinematográficos internacionales de la época como el Neorrealismo en Italia y la Nouvelle Vague en Francia.

Independientemente de las razones esgrimidas para ser un cine antirracista, no podemos pasar por alto que sigue siendo miradas blancas, sin

que los negros sean autores de su propia historia. Años más tarde, vemos cómo el movimiento se vuelve cada vez más burgués con producciones cinematográficas como Garota de Ipanema (Chica de Ipanema) (1967), en la que vemos a la burguesía protagonizando la historia luego de que sus integrantes son vendidos al capitalismo. Es por ello que Zózimo siente la urgencia de crear un cine en el que la representación esté presente desde la creación de la narrativa y la producción, hasta los actores y técnicos. Esto ocurriría en la década de 1970, a través de innumerables experiencias sociales y políticas que marcaron profundamente la escena cultural carioca.

La ruptura de Zózimo con relación al Cinema Novo puede relacionarse con el devenir oscuro del mundo, descrito por Fanon:

> Llego lentamente al mundo, acostumbrado a no aparecer de repente. Me arrastro a mi manera. A partir de ahora, las miradas blancas, las únicas verdaderas, me diseccionan. Estoy arreglado. Habiendo ajustado el microscopio, objetivamente hacen cortes en mi realidad. Soy traicionado. Siento, veo en estas miradas blancas que no es un hombre nuevo el que entra, sino un nuevo tipo de hombre, un nuevo género. ¡Uno negro! (Fanon, 2008, p. 123)

Los análisis psicológicos realizados por Fanon consisten en socio diagnósticos, a través de los cuales se entiende que la alienación de los negros no es solo una cuestión individual, sino un fenómeno socialmente construido, que opera como un importante mecanismo del colonialismo, es decir, funciona como engranaje de un sistema político capitalista, siendo el racismo también, más allá de los dominios coloniales, un mecanismo de distribución de privilegios en sociedades marcadas por la desigualdad.

Al confrontar estas miradas coloniales, Zózimo se enfrenta una vez más al hecho de que los blancos buscan establecer un lugar social subordinado para los negros. Los mismos amigos con los que discutía causas negras, ahora centrados en el capitalismo y en la creación de narrativas que ya no incluían la realidad con la que construyeron sus carreras cinematográficas, pero que, como todos los demás apropiadores, después de chupar todo lo posible, vuelven a retratar sus realidades, dejando a los negros como inferiores.

Al releer las narrativas autobiográficas de Zózimo Bulbul, observando su producción cinematográfica y siguiendo la construcción del Cine Afrocarioca de Cinema y la creación y crecimiento del "Encontro de Cinema Negro, Zózimo Bulbul-Brasil, África e Caribe" (ver Borges y Oliveira, 2022), se percibe una narrativa de la formación de su individualidad marcada por confrontaciones —intentos de romper con signos racistas y colonialistas que encontró en su trayectoria. Recomponer estas situaciones que resaltan el drama de la vida, la historia y la memoria de los negros (transcreándolas), son esfuerzos por escribir y representar el pasado que rompen con la opresión racial y patriarcal en la formación del mundo contemporáneo.

Referencias bibliográficas

Borges, Roberto Carlos da Silva y Oliveira, Samuel Silva Rodrigues de. (2022). Centro Afrocarioca de Cinema: a construção de um "Quilombo Urbano" na Cidade do Rio de Janeiro (2007-2017). En Carvalho, Noel dos Santos (org.), *Cinema Negro Brasileiro* (pp. 217-233). Papirus.

BulbuL, Z. (1988). *Entrevista Museu da Imagem e do Som* - Cem Anos de Abolição (A. Ness y M. B. Nascimento, entrevistadores). MIS.

Bulbul, Z., Alves, U., De Carvalho, N. y Ferreira, V. (2014). *Zózimo Bulbul - Uma Alma Carioca.* Centro Afro Carioca de Cinema.

Cardoso, C. P. (2014). Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. *Estudos Feministas*, *22*(3), 965-985, set.-dez. Florianópolis.

Carvalho, N. dos Santos. (2005). *Cinema e representação racial: o cinema negro de Zózimo Bulbul*. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de São Paulo.

Almeida, S. L. (2018). *O que é racismo estrutural?* Letramento.

Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas.* Edufba.

Ferreira, V. (16 de agosto de 2016). *Cinema Negro Ovo*. https://bit.ly/3RvIUKR

Gonzalez, L. (1988). A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, *92/93,* 69-82, (jan./jun.). Rio de Janeiro.

Gonzalez, L. (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano.* Zahar.

Mbembe, A. (2014). *A Crítica da Razão Negra*. 3 ed. Antígona.

Nascimento, A. (2016). *Genocídio do negro: processo de um racismo mascarado.* Perspectiva.

Neves, D. (1968). O cinema de assusnto e autor negros no Brasil. *Cadernos Brasileiros*, *10*(47), 75-81. Rio de Janeiro.

Oliveira, S. Silva Rodrigues de. (2021). Zózimo Bulbul: a prática de história oral no Centenário da Abolição (1988) e a história de vida de um artista negro. *História Oral*, *24*(1), 239-257.

Lucrecia Panchano
Una poética cimarrona

Nevis Balanta Castilla
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
nevisbalanta@yahoo.com
https://orcid.org/0000-0003-1502-290X

Introducción

La poesía es creación universal, en todas las culturas lo poético se erige como la posibilidad de expresar lo sublime, de convertir la existencia en verso y metáfora y como una ruta para nombrar lo inefable, lo aparentemente indescriptible e intentar poner en palabras los misterios de la vida. La poesía es la creación por excelencia en el sentido amplio del término y el camino de las múltiples preguntas. La poesía interroga y cuestiona, revela y esconde un hálito de verdad que la constituye en forma de conocimiento, en episteme otra que puede tomar forma de espiral, de manglar o mar.

Según el escritor de Congo, Labou Tansi (1989), el poeta, (tal como lo hace Lucrecia Panchano), debe contrarrestar el mutismo histórico y debe atreverse a poetizar la realidad sin importar su crudeza y también está llamado a registrar su belleza, es decir el escritor da cuenta en sus obras de las contradicciones mismas del hecho de existir.

Poética afro

Afirmar que existe una poética afro implica sostener que los africanos y sus descendientes en América Latina y el Caribe, forjaron un mundo literario, epistemológico y estético que da cuenta no solo de un yo lírico sino de un yo colectivo, que incluye rasgos propios del habla

de lenguas africanas, afronegrismos presentes en el español o africanismos que rodean la experiencia poética como una manera de reafirmar la afrodescendencia. Además, esta poética recurre a la ancestralidad, a una espiritualidad que perpetúa los orishas, los rituales y el mundo que comunica a vivos y muertos.

Esta poética afro comienza a ser denominada como negra o mulata con la aparición del mundo literario de Nicolás Guillén de Cuba representado en su libro *Sóngoro Cosongo* publicado en 1931 y con la presencia de Luis Palés Matos de Puerto Rico con su libro *Tuntún de Pasa o grifería* en 1937 (Canfield, 1973), pero antes solo se hablaba de la literatura de letrados que respondían a cánones establecidos para poder sobrevivir en un mundo literario que excluía a los segregados.

Así las cosas, la poesía afro da cuenta del mundo afrodescendiente, habla de la cultura, de lo espiritual, lo lingüístico, lo histórico, lo filosófico, las alegrías, los dolores y el territorio; es como lo expresaba Aimé Césaire una ruta para transformar discursos, hablar de la opresión y de la negritud. La poesía de la negritud era rebelde y contrahegemónica (2019).

Una de las peculiaridades de la poesía negra es sin duda la presencia de la música y el ritmo, pues no hay que olvidar que la musicalización de la vida y el canto sirvió de catarsis en la época de la esclavitud y de pasaje hacia la libertad; al trabajar se cantaba, al cultivar, se cantaba al dolor y a la nostalgia, se cantaba para exorcizar la pérdida de todo, del territorio, de la familia, de la cultura; la música era una estrategia de sobrevivencia, era el puente con los ancestros, el acceso al mundo espiritual, el lamento y la posibilidad de eternizar la cultura africana.

Ausencia de la poética en los estudios académicos

Alrededor de los años sesenta, la antropóloga Nina S. de Friedemann hizo patente la invisibilización de los abordajes de los pueblos negros en las ciencias sociales en Colombia:

> La invisibilidad del negro perpetuada en las cátedras de la Normal Superior y continuada en el Instituto Etnológico Nacional sería reconocida como tal por Aquiles Escalante, uno de los estudiosos de negros en Colombia. En 1980 y frente a la asamblea magna del II Congreso de Antropología celebrado en Medellín, este antropólogo afirmaría que, durante su entrenamiento en las citadas instituciones, ningún profesor le había mencionado el tema de los negros como sujeto de ciencia antropológica. Al terminar sus estudios, Escalante se devolvió a Barranquilla y acatando el diseño del Instituto Etnológico que impulsó la formación de filiales […], encabezó con Carlos Angulo un instituto de investigación regional dentro de la Universidad del Atlántico. En ese marco, Escalante emprendió el estudio de la comunidad de Palenque, utilizando los cuestionarios que para hacer investigación entre indios había elaborado el Instituto en Bogotá y con los cuales trabajaban los antropólogos en terreno. (Friedemann, 1984, p. 537)

También revelan Restrepo y Rojas (2008) la predisposición histórica de elaboración epistémica sobre lo negro y lo afro circunscrito al Pacífico colombiano:

> En términos cuantitativos, los registros sobre el Pacífico no sólo superan con creces los de cualquier otra zona del país, sino que también se refieren a Colombia en general. Cerca de un sesenta por ciento de la producción registrada en esta compilación se refiere al Pacífico colombiano. En términos estrictamente cualitativos, como lo han indicado diferentes académicos (*cf*. Agudelo, 2004; Ng'Weno, 2007; Wade, 2002), el Pacífico se ha constituido como el paradigma del imaginario académico y político en el país. El modelo de la negridad como grupo étnico que se consolidó en los noventa supone una imagen hegemónica de los afrodescendientes en comunidades ribereñas del Pacífico colombiano con unas prácticas tradicionales de producción que están en una relación armónica con la naturaleza y con una cultura que difiere del resto de la población colombiana. (p. 13)

Además en los años 2000 (2008) hay una explosión de producciones literarias y científicas como consecuencia de las implementaciones de la cátedra de estudios afrocolombianos y textos que dan cuenta de problemas asociados a la migración, a la violencia y a la cultura afro:

> Actualmente, en términos teóricos la producción sobre poblaciones afrocolombianas se caracteriza por dos distinciones. Una generacional, esto es, los

> académicos que se formaron antes de los ochenta que continúan operando con categorías y enfoques convencionales, algunos de ellos positivistas. Y los académicos que entran en los noventa y que ahora tienden a manejar herramientas teóricas más contemporáneas que, a pesar de su diversidad, confluyen en las críticas al positivismo y a los modelos conceptuales funcionalistas, estructuralistas y ciertas versiones del afroamericanismo. La otra distinción refiere a la producción realizada desde la academia y la realizada desde las consultorías, ongs, organizaciones sociales, e institutos gubernamentales. La primera producción se caracteriza por su sofisticación teórica y, en ocasiones, por su distanciamiento de las problemáticas más inmediatas de las poblaciones locales. En los segundos predomina un tono celebratorio del discurso multiculturalista acuñado en los noventa, así como una mayor preocupación por la coyuntura y problemas concretos que enfrenta la gente. (p. 14)

Profundizando más en esta idea, Julio González (2020) manifiesta que en el siglo XX se empieza a conocer literatos y académicos especialmente en la poesía, la cual daba cuenta del racismo, las exclusiones y la herencia africana:

> Los escritos publicados irrumpieron con un tinte de novedad en la escena cultural colombiana de los años 40. Jorge Artel, con su poemario Tambores en la noche, abre el telón (1940); Helcías Martan Góngora, publica su poemario Evangelios del hombre y el paisaje (1944); Guillermo Payán Archer, sigue la línea poética en La bahía iluminada (1944). A ellos se le suma Manuel Zapata Olivella con sus novelas He visto la noche (1946), Tierra mojada (1947) y Pasión vagabunda (1948), al tiempo que Hugo Salazar Valdés publica Sol y Lluvia (1948), Lino Antonio Sevillano Quiñonez Costa Azul (1949), y Arnoldo Palacios se da a conocer nacionalmente con su novela Las estrellas son negras (1949). (p. 10)

Lo afropoético en Colombia

En Colombia poco a poco la poética afro ha ido ganándose un espacio y ha habido esfuerzos importantes por visibilizar la obra de escritores y escritoras afros; un ejemplo es la publicación de la biblioteca de la literatura afrocolombiana en 2010 por el Ministerio de cultura, una

colección de dieciocho tomos que incluye narrativa, poesía y tradición oral, allí aunque pocas se incluyen algunas escritoras mujeres. En 2020 en el marco del proyecto del Ministerio de cultura: *las mujeres narran su territorio,* se publicaron los libros: *Las mujeres del Pacífico narran su territorio y Las mujeres del Caribe narran su territorio.* Allí se recoge parte de la obra de mujeres escritoras afros.

Así las cosas, además de los nombres emblemáticos de escritores afros como: Manuel Zapata Olivella Jorge Artel, Candelario Obeso van apareciendo y posicionándose nombres de mujeres, entre ellos el de Lucrecia Panchano. Otras poetas afrocolombianas importantes que emergen son: Mary Grueso, María Teresa Ramírez, Figueroa, Elcina Valencia Córdoba, entre otras.

En el libro *¡Negras Somos! Antología de 21 mujeres poetas afrocolombianas de la región Pacífico,* escrito por Guiomar Cuesta y Alfredo Ocampo, se plantea en relación con las escritoras afros que:

> Estas poetas afrocolombianas están renovando y subvirtiendo con su obra un viejo canon de poesía. Ellas no sólo recogen la tradición rítmica de la poesía que heredaron de sus vertientes africanas, transmitida en forma oral y musical, sino que establecen una nueva perspectiva con su dicción, con su intención, con su transignificación. (Cuesta y Ocampo, 2020)

La poesía afro aunque ha sido invisibilizada en la crítica literaria latinoamericana y en la historia literaria del continente, sigue resistiéndose al silencio y se erige cimarrona y rebelde con intentos aislados, esfuerzos propios y uno de ellos es el de Lucrecia Panchano (2023).

Metodología

Esta investigación se asume cualitativa con un enfoque crítico que oscila entre lo íntimo de la vida de Panchano y lo poético desde la perspectiva afro, es decir desde el corazón de la afrocolombianidad, haciendo circular la palabra que crea, nombra y cuestiona la historia, el pasado y el presente para ir delineando un futuro en el que la poética afro escrita por mujeres sea más visible pues desde el propio lugar de

enunciación se poetiza la vida, a la manera de Lucrecia Panchano que invita a incomodar con versos, los cánones literarios hegemónicos. El análisis tuvo en cuenta cinco poemas que podrían constituirse en una suerte de corpus. Como unidades de análisis se asumieron: La biografía, el título, las temáticas y la disposición de sus elementos poéticos a partir de los poemas seleccionados y la entrevista realizada a la escritora el cuatro de marzo de 2023.

¿Quién es Lucrecia Panchano?

Lucrecia Panchano Quintero es una poeta afrocolombiana de ochenta y ocho años, nacida en Guapi. La visité en Cali, ciudad en la que vive, en marzo de 2023, y estaba pasando por el duelo de la pérdida de su esposo con quien llevaba más de sesenta años de convivencia. A pesar del duelo que quebraba su voz de vez en cuando, se dispuso con entusiasmo a la entrevista. "Estos momentos me ayudan a no estar triste" musitó (2023). Luego se le preguntó por su relación por la educación y así describe su experiencia:

> Ocurre que en mi tierra Guapi Cauca las maestras salían de quinto de primaria, pero una primaria que en aquella época, bajo la dirección de las Hermanas Vicentinas, hermanas de la caridad, hermanas religiosas; una primaria allí equivalía a cualquier bachillerato de cualquier país, porque era supremamente de una altura académica, de una concepción de conocimientos en todos los niveles, desde el manual hasta el intelectual. (2023, comunicación personal)

Como se puede apreciar, Lucrecia es pionera en la afroeducación en el Cauca y Valle Del cauca; desde sus trece años volcó todos sus saberes en educar a indígenas y afrodescendientes; para ello utilizó la poesía y todo su acervo cultural que nombra como biétnico por tener orígenes familiares indígenas y negros.

Frecuencia de palabras y términos clave

La poesía es un vehículo potente para despertar sentimientos, contar historias y unir conceptos y vivencias. Los versos revelan una narrativa unificada que teje una profunda representación de la vivencia afrodescendiente. En "África grita", se define el ambiente para los poemas subsiguientes. "África grita" simboliza el eco del origen, un clamor ancestral que vive en el corazón de los afrodescendientes. Este grito representa tanto el doloroso legado de la esclavitud como la celebración de la identidad y la resistencia cultural. Dicho grito actúa como un tema recurrente en toda la serie poética.

"Los manglares", por ejemplo, aunque se presenta como una oda a la naturaleza, lleva en su núcleo el mismo mensaje de resistencia y resiliencia. Los manglares, con sus raíces entrelazadas y su capacidad para resistir las tormentas, simbolizan la comunidad afrodescendiente: fuerte, unida y resiliente. Pero también hay un paralelismo con el saqueo y la destrucción que el hombre inflige a estos manglares, evocando la misma opresión y explotación que sufrieron los afrodescendientes a lo largo de la historia.

El poema "Carimba" es una evocación directa de la esclavitud, recordando las marcas físicas que fueron impuestas a los esclavizados. Sin embargo, en lugar de ser un mero recordatorio del dolor, "Carimba" transforma ese dolor en un símbolo de libertad y resistencia. Esta transformación es evidente también en "Currulao pa' el Señor", donde las tradiciones afrocolombianas se celebran en el ámbito celestial, asumiendo la cultura y la música como fuentes de liberación y expresión.

"Como la muerte" y "Afrodescendencia" sirven como reflexiones introspectivas. Ambos exploran la inevitabilidad y la profundidad del amor y la conexión con la identidad afrodescendiente. Si bien "Como la muerte" se presenta como un poema de amor romántico, también puede interpretarse como un amor real anclado en la cultura afrodescendiente, que es tan inevitable y omnipresente como la muerte. Por su parte, "Afrodescendencia" sirve como una conclusión, reafirmando la

conexión inquebrantable con África y la importancia de mantener viva esa conexión (2023).

Estos versos esbozan de manera vivaz y conmovedora la vivencia afrodescendiente. Desde el profundo llamado de África hasta el festejo de su cultura y tradiciones, se percibe una constante de lucha, fortaleza y revalidación. Aunque cada poema posee su singularidad en temática y perspectiva, todos convergen en una narrativa más extensa que realza la afrodescendencia, honrando el ayer, pero con ojos llenos de optimismo hacia lo que viene. A simple vista, algunos términos y conceptos se reiteran en los versos, señalando un núcleo temático o un sentimiento omnipresente en la cosmovisión afrodescendiente. Un estudio semántico se enfoca en el entendimiento y la decodificación de palabras y expresiones en un texto. Desde el prisma afrodescendiente, es posible analizar cómo ciertos términos e ideas se vinculan con su identidad, legado y sentires.

Palabras clave y su significado

África: más que un continente, representa la raíz, el origen, y la herencia. Es la conexión primordial con la tierra, la cultura, y la ancestralidad.

Grita: la repetición de esta palabra señala una necesidad de ser escuchado, una llamada para recordar y no olvidar. Es una expresión de dolor, resistencia, y reclamo.

Carimba: un término que puede referirse a la marca dejada en los esclavos, es un recordatorio de un pasado doloroso pero también de resistencia y transformación.

Manglares: representa la naturaleza, la resistencia, y el crecimiento. En el poema, se contrastan con la acción depredadora del hombre, sirviendo como metáfora de la opresión y resistencia.

Amor: es el vínculo que une, sana y fortalece. En el contexto afrodescendiente, también simboliza la conexión con las raíces y la comunidad.

Dolor: es un recordatorio constante de las luchas pasadas y presentes, pero también una motivación para resistir y superar.

Resistencia: la capacidad de superar, persistir, y mantenerse fiel a uno mismo y a su comunidad, a pesar de las adversidades.

Relaciones semánticas en el texto

Raíces y resistencia: estos dos conceptos se entrelazan constantemente en los poemas. Las raíces representan la conexión con África y la resistencia es la habilidad de mantener esas raíces vivas y defender la identidad.

Pasado y presente: a través de la poesía, el pasado (con toda su carga de opresión y lucha) se trae al presente como recordatorio, pero también como herramienta para construir un futuro mejor.

Naturaleza y cultura: elementos naturales como los manglares se utilizan para hablar de la cultura afrodescendiente, demostrando cómo la comunidad está intrínsecamente conectada con la tierra y cómo esta conexión es vital para su identidad.

Contrastes y dualidades en el texto

Amor y dolor: aunque parecen opuestos, en estos poemas, ambos conceptos coexisten y se alimentan mutuamente. El amor a la identidad y a la comunidad lleva consigo el dolor de la opresión.

Opresión y libertad: a lo largo de los poemas, hay un juego constante entre estos dos conceptos. Mientras la opresión se recuerda como una parte inevitable del pasado, la libertad se busca y se celebra en el presente.

Cielo y tierra: mientras el cielo representa lo divino, la espiritualidad y lo eterno, la tierra simboliza lo terrenal, lo físico y lo presente. Ambos se unen en la experiencia afrodescendiente, donde la espiritualidad y la conexión con la tierra son esenciales.

Cuadro 1
Frecuencia de palabras clave

Palabra/Concepto	Frecuencia
África	8
Grita	8
Sangre	3
Libertad	2
Ancestro	3
Esclavitud	2
Amor	3
Dolor	2
Negro	3
Identidad	2
Valor	2
Vida	2
Muerte	5

Análisis semántico

Los poemas hacen referencia constante a África, no solo como un continente, sino también como una identidad, un legado y un grito interno que clama por reconocimiento y respeto.

El término "grita" evoca la lucha de los afrodescendientes por reafirmar su identidad y ser reconocidos en sociedades que históricamente los han oprimido.

Cuadro 2
Significado de palabras clave

Palabra/Concepto	Significado en el contexto
África	Raíces, origen, identidad
Grita	Llamado, lucha, resistencia
Sangre	Herencia, linaje, esencia
Libertad	Aspiración, derecho, lucha
Ancestro	Historia, raíces, legado
Esclavitud	Opresión, historia dolorosa
Negro	Identidad, orgullo, cultura

Análisis interpretativo

Los poemas reflejan la profunda tapiza cultural y la herencia de la diáspora africana, junto con las luchas y aspiraciones de los afrodescendientes. Hay un profundo sentido de pertenencia, orgullo y reconocimiento de los sacrificios y desafíos del pasado.

Cuadro 3
Interpretación de temáticas centrales

Tema	Interpretación
Herencia africana	Un sentimiento de pertenencia y conexión con África, independientemente de la distancia geográfica.
Lucha y resistencia	El deseo y la lucha por la justicia, el reconocimiento y la igualdad.
Identidad y orgullo	Afirmación de la identidad negra y reconocimiento del valor y la riqueza de la herencia africana.
Amor y muerte	Temas universales que se exploran desde una perspectiva única, relacionando la lucha y el sacrificio con el amor profundo por la comunidad y el legado.

Tema	Interpretación
Naturaleza	La conexión entre los afrodescendientes y la tierra, y cómo ambos han sido explotados y no se les ha dado el reconocimiento que merecen.

Análisis cualitativo

Con base en los cuadros anteriores, es evidente que estos poemas están impregnados de emociones, experiencias y sentimientos que son específicos de la experiencia afrodescendiente. Se retrata a África no solo como un lugar geográfico, sino también como una vivencia, una voz que "grita" y una presencia palpable en la sangre y el espíritu de los afrodescendientes. La lucha contra la esclavitud, la opresión y el racismo también es central, pero siempre desde un lugar de resistencia, dignidad y valor. Estos poemas también celebran la cultura, tradiciones y música africana, y cómo estas han sido fuentes de resistencia, alegría y unidad.

La representación del amor, dolor y resistencia

Es notable cómo el amor y el dolor coexisten en estos poemas. Si bien el amor se muestra en la profunda conexión con las raíces africanas y la comunidad, el dolor proviene de la opresión y el legado de la esclavitud. La resistencia se entreteje en estas emociones, demostrando la capacidad de los afrodescendientes para superar adversidades y celebrar su identidad.

Cuadro 4
Relación entre amor, dolor y resistencia

Término	Conexiones en los poemas
Amor	• Amor por África y su herencia. Amor entre individuos. Amor como fuerza motriz para superar adversidades.
Dolor	• Dolor por la esclavitud y el racismo. Dolor por la pérdida de seres queridos y líderes comunitarios. Dolor por la lucha continua contra la opresión.

Término	Conexiones en los poemas
Resistencia	• Resistencia cultural a través del arte y la música. Resistencia emocional contra el odio y el racismo. Resistencia política contra la opresión.

Naturaleza como reflejo de la identidad afrodescendiente

Los manglares, por ejemplo, se describen como guardianes resistentes del litoral, que enfrentan tempestades pero nunca se doblegan. Esta podría ser una metáfora del pueblo afrodescendiente, que ha enfrentado tormentas de opresión pero sigue en pie, fuerte y orgulloso.

Naturaleza y la identidad afrodescendiente

Elemento natural	Representación en la experiencia afrodescendiente
Manglares	• Resistencia frente a la adversidad. Belleza natural y poderosa. Enraizamiento profundo.
Sangre	• Vínculo con los ancestros y África. Flujo continuo de historia y cultura.
Cielo	• Espiritualidad y conexión con lo divino. El homenaje a líderes y artistas que han pasado, pero siguen inspirando.

Reconocimiento de héroes culturales y comunitarios

Mercedes Montaño, mencionada en "Currulao pa' el Señor", es un claro ejemplo de cómo los poemas rinden homenaje a figuras culturales clave en la comunidad afrodescendiente. Estas figuras representan resistencia, talento y el poder del arte y la música para reunir a la comunidad.

Cuadro 6
Héroes culturales y su impacto

Héroe cultural	Contribución a la comunidad afrodescendiente
Mercedes Montaño	• Llevar el currulao (un ritmo musical tradicional) al cielo y al mundo entero. Representar el orgullo y la tradición afrocolombiana.
Petronio Álvarez	• Contribuir al folclore y a la identidad afrocolombiana. Ser símbolo de resistencia cultural.
Margarita, Dalia, Agustina	• Artistas y líderes comunitarios que mantienen vivas las tradiciones y la cultura.

Estos poemas, ricos en simbolismo, emociones y referencias culturales, ofrecen una visión profunda de la experiencia afrodescendiente. Es una celebración de la identidad, una conmemoración del pasado y un llamado al futuro para seguir luchando por el reconocimiento, la justicia y la igualdad. A través de estos gráficos, se pudo visualizar la frecuencia y la relación entre estos temas, lo que ayudó a comprender aún más la riqueza de estos escritos.

Conclusión

La poética de Lucrecia Panchano, está llena de simbolismo, emociones y referencias culturales afro, es decir revela una visión profunda de la experiencia afrodescendiente. Es una celebración de la identidad, una conmemoración del pasado y un llamado al futuro para seguir luchando por el reconocimiento, la justicia y la igualdad.

En la obra de Panchano se bosqueja una poética de cimarronaje que privilegia el *Yo colectivo* para manifestar las injusticias de las que son objeto los miembros de las comunidades negras, por ello además de la recurrencia a referentes africanos hay una invocación constante a la libertad y a la resistencia.

Referencias bibliográficas

Balanta, N. (2023). *Los colores de la educación superior.* Inédita. Usta.
Césaire, A. (2019). *Cuaderno de un retorno al país natal*. Editorial Laberinto
Cesaire, A. (1979). *Poemas.* Plaza & Janés
Cuesta, G. y Ocampo, A. (2023). *¡Negras somos! Antología de 21 Mujeres poetas afrocolombianas de la Región Pacífica*. Cali. Universidad del Valle.
Panchano, L. https://bit.ly/4bVmkUb
Tansi, L. (2010). *El Antipueblo.* El Aleph Editores.

¿Feminismos "amefricanos"?

Trayectorias políticas e intelectuales de Lélia Gonzalez y Alicia Camacho durante la década de 1980[1]

Lorena Ardito[2]
lorena.ardito@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2878-7904

Tensionar el punto de partida

¿Descubrimiento de qué?
Ay de América Latina...
Alicia Camacho, 1992.

Durante las décadas de 1950, 1960 y 1970 del siglo pasado, el movimiento negro estadounidense —en sus versiones religiosas, seculares, cívicas, radicales, académicas y populares[3] se transformó en uno de los

1 Publicado por primera vez en *Meridional. Revista chilena de Estudios Latinoamericanos,* No. 16, abril-septiembre, 2021, y desarrollado en el marco de la investigación doctoral: *Pensamientos críticos de intelectuales y activistas racializadas en Nuestra América. Epistemologías del tejido* 'desde' y 'sobre' las violencias en el neoliberalismo, desarrollada con el financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, en el marco del Programa de Doctorado en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Chile.

2 Música, Socióloga y Doctora en Estudios Latinoamericanos. Coordinadora del Archivo Digital: Alicia Camacho Garcés "la Caracola". Investigadora del Papiit "Pensamiento crítico de mujeres en América Latina y el Caribe (1870-1970)" (UNAM). Responsable de los talleres de Literatura, Memoria y Derechos Humanos en el Programa de Reparación y Protección Integral de Salud (PRAIS).

3 Al pensar en expresiones disímiles (incluso a veces contrapuestas) que emergen en la búsqueda de la liberación del "sujeto histórico negro", como la Nación del Islam, la Teología de la Liberación Negra, el Movimiento por los Derechos Políticos y Civiles, y el *Black Power* (que incluye al Partido Pantera Negra y la Liga de Obreros Negros Revolucionarios, entre otros). Pero también al surgimiento de los *black studies,* el

referentes más relevantes en las luchas por la descolonización y liberación nacional que entonces se desenvolvieron tanto en América como en el propio continente africano (Lao-Montes, 2019, p. 218). No obstante, parece menos frecuente atribuir dicha relevancia política, intelectual, cultural e incluso económica, a las luchas y pensamientos que han desarrollado las y los descendientes de africanos en Nuestra América, como la llamó José Martí. La resonancia de estas luchas trasciende desde la Revolución Haitiana a las guerras de independencia; del panafricanismo a las luchas de liberación africanas y afroestadounidenses; del movimiento de la negritud a las reivindicaciones del Orgullo Negro/Afro (Black is Beautiful / Belleza negra); o desde los marxismos negros a las luchas anticapitalistas y anticoloniales, por mencionar algunas de sus expresiones más relevantes y originales (Lao-Montes, 2009, p. 217). Me refiero a ese complejo y extendido proceso de silenciamiento que el historiador afrocolombiano Santiago Arboleda (2011) ha definido en torno a la idea de "clandestinización pública", la cual se expresa de formas heterogéneas y sistemáticas, operando "fundamentalmente en cuatro órdenes o focos epistemológicos: 1) el escamoteo; 2) la tribalización; 3) la trivialización y 4) la invisibilización" (p. 6). Esta clandestinización también tiene lugar en los feminismos negros y antirracistas, como ha investigado la politóloga y activista afromexicana Gabriela González Ortuño (2019) quien ha seguido la pista del pensamiento feminista y panafricanista en autoras jamaiquinas del primer tercio del siglo XX —Una Marson y Amy Jacques-Garvey—, radicadas en Nueva York en los albores del *Black Feminism* y el *Black Power*, cuyos escritos y planteamientos influyeron en dichos movimientos. Como concluye González, "los intercambios entre el mar Caribe y el país del norte eran más fluidos de lo que parecen" (p. 247).

Desde las periodizaciones y tematizaciones feministas "por oleadas", constatamos cómo esta tensión dual entre visibilidad y ocultamiento se expresa permanentemente. Lo vemos en la "invisibilización" de los feminismos sindicalistas (socialistas y anarquistas) frente a los movimientos

hip hop y el feminismo negro (que reivindica la especificidad e imbricación de las opresiones y horizontes de liberación de "la sujeta histórica negra").

sufragistas; en la "trivialización" de las disidencias sexo-genéricas, frente a la universalización de la categoría teórico-política "mujer" (Espinosa-Miñoso, 2014, p. 9); en la "tribalización" de los feminismos negros, de color, antirracistas, chicanos, musulmanes, tercermundistas o de frontera, subsumidos por la emergencia desterritorializada de feminismos interseccionales, poscoloniales o de(s)coloniales (Abdala, 2020); o en el escamoteo hacia las mujeres y disidencias negras por parte de sus compañeros, acusadas de "dividir la lucha antirracista", como también desde sus pares feministas, por "atomizar el movimiento entre 'negras' y 'no negras'" (Curiel, 2006, p. 9).

Clase, sexo/género, raza y militancia se configuran, así como escenarios complejos y desiguales, en los que se moviliza una diversidad de etiquetas identitarias para disputar la tensión permanente entre diversas posiciones de inclusión y exclusión. Sin embargo, y paradójicamente, si bien estas etiquetas permiten destacar trayectorias de lucha y pensamiento clandestinizadas, operan al mismo tiempo como un pesado mecanismo de invisibilización. Un lente engañoso que, en vez de favorecer la compresión de singularidades, homogeneiza una enorme diversidad de expresiones políticas, intelectuales y culturales. Es lo que sucede con los feminismos negros caribeños y latinoamericanos pensados como mera extensión del *black feminism* estadounidense (González Ortuño, 2019, pp. 240-241); es decir, desconociendo sus complejidades y aportes peculiares. Pero también con los pensamientos críticos desarrollados por mujeres racializadas fuera de la órbita feminista en tanto horizonte epistémico y político, como advierte la antropóloga y activista maya kaqchikel Aura Cumes, en sus reflexiones en torno a la "segregación comprensiva" (2012, pp. 4-6), como advierte en el siguiente fragmento de entrevista (2018):

> Cuando las mujeres indígenas nos nombramos feministas casi que se piensa que porque somos feministas es que hemos creado consciencia de lucha (...) y eso no es así, yo no me quiero subordinar en ningún momento bajo la epistemología feminista como única forma de existencia (s/i).

Es desde esta perspectiva que el presente artículo se propone analizar algunas especificidades de las trayectorias en contrapunto de Lélia

Gonzalez de Almeida y Alicia Camacho Garcés durante la década de 1980. Estas dos intelectuales y activistas amefricanas ponen en tensión el punto de partida feminista o antipatriarcal como eje de lectura único o suficiente, aun cuando su práctica y pensamiento, especialmente en el caso de Lélia, son indudables expresiones de lo que podríamos denominar "feminismos amefricanos".

Hablamos de autoras cuyas trayectorias son irreductibles "en la popular frase de la triple opresión" (Cumes, 2012, p. 6), pues también nos remiten a las tensiones internas en las condiciones de clase, sexo/género y colonialidad/racialización, desbordando la óptica teórico-política de los feminismos interseccionales y decoloniales, por la potencia, complejidad y multidimensionalidad de sus obras y experiencias. Un análisis que, utilizando la noción de lugar de enunciación como ruta de acceso, se concentra justamente en el periodo en que tanto la militancia como la producción textual de ambas es más lúcida, prolífica y congregante: la década de instalación del neoliberalismo y sus peculiares formas de despojo y violencia contemporáneas.

Pensamientos racializados y lugar de enunciación

El riesgo que asumimos aquí es el del acto de hablar
con todas las implicaciones. Exactamente porque
hemos sido hablados e infantilizados...
Lélia González, 1984.

Comprendo la "raza" como un constructo ideológico y cambiante que en el periodo tardo-medieval cristalizó en torno a las ideas de pureza de sangre y linaje, y que durante la consolidación del régimen esclavista (aunque más decididamente con la emergencia del racismo científico) comenzó a operar como un eficiente dispositivo de jerarquización y moralización de la diversidad humana (Wade, 2000, pp. 39-40), caricaturizando rasgos fenotípicos específicos como ejes de clasificación y demarcación sobre los cuerpos (Ortiz, 2011, pp. 23-25). Ello, en un contexto de expansión del colonialismo y desarrollo del capitalismo

que ha implicado la naturalización de la jerarquización humana y, en consecuencia, la conveniente y eficaz generación de un dispositivo de dominación social que, aun cuando se actualice, permanece anclado a un patrón colonial y global de configuración y ejercicio de poder, como ha indagado el sociólogo peruano Aníbal Quijano.

Paradójicamente, la idea de raza nos remite a una identidad fija que oculta el carácter procesual y por tanto dinámico de su propia construcción. Advirtiendo aquello, en las últimas décadas ha venido cobrando fuerza la noción de "racialización" como una práctica cotidiana al tiempo que un proceso histórico de producción e inscripción corporal y subjetiva de marcas o estigmas sociales. Estas derivan tanto de la experiencia de la colonialidad como del proceso monolítico de conformación de identidades nacionales, "en que determinados rasgos corporalizados son considerados jerárquicamente inferiores frente al 'nosotros', justificando distintas formas de violencia, desprecio, intolerancia, explotación y humillación" (Tijoux y Palominos, 2015, p. 250). Un proceso que opera exacerbando y particularizando la diferencia del "otro" racializado, pero también universalizando la especificidad que es privilegiada por este sistema permanente de clasificación.

Es lo que observa el psiquiatra, intelectual y revolucionario martiniqueño Frantz Fanon en *Piel negra, máscaras blancas* (2009), cuando critica el existencialismo humanista de Jean-Paul Sartre frente a la barbarie nazi desde su condición de "negro antillano", una condición semántica previa a la marca corporal colonial vivida, reconociendo que "no soy yo quien crea un sentido para mí, sino que el sentido estaba ahí, preexistente, esperándome" (p. 127). Fanon apunta al problema de la producción colonizada de subjetividades, proponiéndose "liberar al hombre de color de sí mismo" (p. 42), pues el racismo introyectado lo lleva a desarraigarse de su propia historia, querer ser el "otro blanco", ocupar su lugar, suplantarlo. Un llamado a impugnar, resignificar y disputar las mismas identidades y subjetividades racializadas desde horizontes de pensamiento y acción descolonizadores.

Los pensamientos racializados pueden ser comprendidos, entonces, como aquellas producciones discursivas que evidencian las marcas de

su racialización, por los procesos de clandestinización o señalamientos anteriormente mencionados. Una idea que nos remite a aquello que desde Gayatri Spivak se conoce como "esencialismos estratégicos",[4] aunque sin la carga esencializante que tensiona y limita el carácter emancipatorio de su propuesta.

Hablamos más bien de una larga reivindicación de pensamientos críticos autoenunciados como "propios" en la región, rastreables en las nociones de "epistemes alternativas" (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 17) "pensamiento propio" (Paredes, 2017, s/p), "epistemologías indígenas" (Cumes, 2018) o "afroepistemología" (García, 2018, p. 65), entre otras. Estas buscan subrayar la especificidad y potencia teórico-política de pensamientos que han sido racializados, a la vez que visibilizar la particularidad y limitaciones de los discursos enunciados falazmente como universales. De aquí la conveniencia de articular las nociones de lugar de enunciación y trayectorias políticas e intelectuales, atendiendo al hecho de que dicho lugar no es unívoco o fijo, sino que se va construyendo en diálogo y disputa con sus determinaciones estructurales y circunstancias históricas particulares.

Siguiendo a la filósofa feminista afrobrasileña Djamila Ribeiro (2018) diremos que el *lugar da fala* o lugar de la enunciación se estructura no solo como un "locus social" de emisión discursiva, sino también como un "régimen de autorización discursiva"; es decir, de establecimiento de aquellas voces que son legitimadas, dignas de ser escuchadas, y las que no: "Hablar no se restringe al acto de emitir palabras, sino de poder existir. Pensamos [el] lugar de enunciación como una forma de refutar la

4 Concepto recuperado por autores como el antropólogo colombiano Eduardo Restrepo (2004), quien tensiona las críticas académicas al esencialismo a partir de la experiencia política reivindicativa de las comunidades afrocolombianas, preguntándose, "¿no es una forma de socavar y desempoderar los movimientos sociales y las comunidades étnicas?" (p. 227). O Aura Cumes (2014) quien, desde dicha noción, reconoce el valor de estas apuestas primordialistas y cosmovisionarias mayas para encontrar una voz propia, sin perder de vista el riesgo de reproducir absolutismos que impidan reconocer la pluralidad de propuestas y epistemes posibles (p. 68).

historiografía tradicional y la jerarquización de saberes consecuente de la jerarquía social" (p. 17). El lugar de enunciación aparece entonces como aquella dimensión ineludiblemente política del pensamiento, que permite visibilizar y disputar los procesos de clandestinización, violencia epistémica (Spivak, 2003, p. 217) o borramiento (Espinosa-Miñoso, 2014, p. 10), implícitos en los discursos universalizantes o pretendidamente neutros.

En otras palabras, desnudar el carácter situado de todo pensamiento, constituyendo otra forma de "privilegio epistémico" (Cumes, 2014, p. 75), de potencial contrahegemónico y descolonizador. Una conceptualización que no deja de ser polémica al articularla con enfoques interseccionales, como observa la intelectual feminista afrodominicana Yuderkys Espinosa-Miñoso (2014) cuando revisa las paradojas del feminismo crítico al reproducir "una práctica epistemológica que insiste convenientemente en borrar el lugar de enunciación privilegiada de las productoras del saber sobre las mujeres" (p. 10). O al situar esta crítica en perspectiva con la propuesta de la filósofa de la ciencia y feminista estadounidense Sandra Harding (1996) respecto a la paradójica idea de "una" epistemología o "punto de vista" feminista, cuyo supuesto es la homogeneización y universalización de "lo" científico, "lo" moderno y "lo" androcéntrico, cuando las teorías feministas justamente apelan a la necesidad de pluralizar sentidos, discursos y experiencias (pp. 142-146). No obstante, hablamos de lugares de enunciación racializados como procesos a la vez teóricos, políticos y estéticos de reapropiación, resignificación y disputa, que en su propia configuración van evidenciando esas tensiones y paradojas. De ahí su potencia como ruta de aproximación.

Desde esta complejidad, cuando digo "mujeres racializadas" para situar desde una perspectiva amplia los pensamientos críticos desarrollados por intelectuales indígenas y afrodescendientes contemporáneas, estoy articulando los conceptos de "raza" y "racialización" con la categoría teórico-política de "mujer", comprendida desde el feminismo materialista de Silvia Federici, es decir, con la categoría de clase social. Esta aproximación permite visibilizar un rol socialmente construido, productivo y reproductivo de fuerza de trabajo no remunerada, forzada o explotada,

que ha sido invisibilizado, privatizado y naturalizado desde el origen de la acumulación capitalista hasta nuestros días, tanto social como intelectualmente. Ello incluye la sexualización de mujeres racializadas desde el periodo colonial, en su papel de "domésticas", sirvientas, criadas, *mães pretas*,[5] amas de pecho, "chinas" e iniciadoras, esclavas o inquilinas sexuales. Una aproximación que no elude las consideraciones sobre el carácter reduccionista de la distinción binaria "hombre"/"mujer", sino que, al contrario, permite situar críticamente esa binarización, reconociendo la "imbricación de opresiones" (Curiel citada en Barroso, 2017, pp. 17-18) que habitan mujeres y disidencias racializadas en Nuestra América.

Este espinoso debate permite plantear las preguntas que orientan nuestro recorrido: ¿cuál es el contexto de producción textual en que Lélia González y Alicia Camacho configuraron sus particulares lugares de enunciación durante la década de 1980? ¿Desde qué producciones textuales podemos reconocer algunas de sus principales temáticas y giros políticos, intelectuales e identitarios en los ochenta? ¿Qué relevancia tienen la religión, el folclor, la militancia de izquierda, el movimiento negro, la academia y el feminismo en la construcción de sus pensamientos racializados? ¿Y cuál es la relevancia de sus obras y pensamientos?

Paradojas de fin de siglo: los contextos de producción

La patria se desangra, en los campos y en ciudad.
Que se respete la vida, y el derecho a protestar...
Alicia Camacho, 1987.

La década de 1980 transcurre en plena instalación del neoliberalismo, la fase actual de acumulación capitalista,[6] establecida en la región a partir del violento desmembramiento de las izquierdas tradicionales, como excusa

5 Madres de pecho africanas y afrodescendientes en Brasil.

6 Esta fase incluye procesos de contrarreforma agraria, privatización de áreas de propiedad social, desregulación de mercados, restricción (o supresión) de derechos laborales y sindicales, y feminización creciente de la precarización de la vida, tanto en espacios sociales productivos como reproductivos.

para el avance de procesos de modernización, y que, al calor del fin de la Guerra Fría, configura un nuevo paradigma neocolonial en las narrativas sobre lo nacional: el multiculturalismo estatal (Zapata, 2019, pp. 80-81) como forma predominante de inclusión simbólica de la diversidad cultural otrora negada, aun cuando persistan las condiciones de desigualdad estructural, minorización, discriminación racial y dominación patriarcal (Rivera Cusicanqui, 2010, pp. 210-211). Y es que, paradójicamente, pese a toda la violencia sobre los cuerpos, territorios, organizaciones, comunidades y saberes populares —particularmente de mujeres racializadas—, la década de 1980 está caracterizada por un intenso proceso organizativo continental que irrumpe en la arena pública hacia 1990 con la campaña "500 años de Resistencia Indígena, Negra y Popular", poniendo en cuestión las bases coloniales del orden estatal republicano latinoamericano. Un movimiento que fuerza el nuevo paradigma multicultural con la "emergencia indígena" contemporánea,[7] un "espejo de la sociedad latinoamericana donde esta se ve deformada" (Bengoa, 2000, p. 12). Y que, en el caso de las comunidades y organizaciones negras, se articuló a nivel regional desde finales de los años setenta, a partir de los Congresos de la Cultura Negra de las Américas —con la presencia intelectuales de enorme relevancia, como el afrocolombiano Manuel Zapata Olivella o el afrobrasileño Abdías do Nascimento—, donde se denunció la opresión histórica del "hombre negro", se marcaron posiciones antirracistas y antiimperialistas y se adoptó una nueva nomenclatura identitaria a partir de la noción de "afrodescendiente".[8]

Hacia finales de siglo, se volvía evidente que la clase social había operado como una narrativa binaria de la desigualdad social (elite/pueblo), que, si bien permitió construir horizontes emancipatorios impensados frente al orden oligárquico y sus ambivalencias (Faletto, 1999, pp. 7-10), también operó como eficaz dispositivo de clandestinización de una heterogeneidad de condiciones, subjetividades, discursos, corporalidades y formas de organización, no reductibles a la cuestión de la clase. En

7 En un marco de globalización, intensificación de las migraciones campo-ciudad y ampliación del acceso a educación formal de vastos sectores populares.

8 Como ha pesquisado la socióloga chilena María Elena Oliva (2016).

el mundo afrodescendiente, ello provocó un desencantamiento de las narrativas de izquierda, como evidencia el intelectual afrodominicano Agustín Lao-Montes (2009) en su análisis de los años setenta y ochenta:

> Muchos de los líderes de los movimientos negros en la región fueron parte de la izquierda latinoamericana pero eventualmente se sintieron desilusionados con el racismo y el reduccionismo de clase de la izquierda blanco/mestiza, y por ende realizaron cambios en su identidad política. (p. 222)

Una crisis que también se expresa en las incipientes políticas institucionales, tanto estatales como supraestatales, del multiculturalismo y su estrategia de reconocimiento a estas "mayorías con conciencia de minorías" (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 211), como sucede en la Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer —realizada en México el año 1975— a partir de la cual se proclama el ciclo 1975-1985 como "Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer", imponiendo un feminismo liberal, eurocéntrico y hegemónico, que invisibiliza el proceso de la expansión y diversificación del movimiento de liberación de las mujeres "nuestroamericanas" (Gargallo, 2010, pp. 597-602).

¿Cómo se configuraron estas tensiones en los contextos de producción específicos de Lélia González y Alicia Camacho? Un primer contrapunto lo encontramos en las propias experiencias nacionales: Brasil está en plena dictadura militar y, pese a que ha desarticulado buena parte de los movimientos y organizaciones sociales negras y populares en general (González, 2018, p. 142), no renuncia al mito fundacional republicano de la pretendida democracia racial consagrada en obras clásicas como la de Gilberto Freyre (1977). Una mistificación que envuelve el siglo XX a contrapelo de las comunidades racializadas, como la propia Lélia titula en uno de sus ensayos de 1981, "Democracia racial? Nada disso!", donde denuncia las falacias de este ideario, junto a las del mito da mulata (de la "mujer fácil", "buena para la cama"), y de la supuesta "docilidad" del negro para adaptarse a la esclavitud del "amable" y "cordial" del amo luso-brasileño (González, 2018, p. 111).[9]

9 Narrativas que vuelven al racismo un tabú y al blanqueamiento (*embranque»- mentó*) una ideología dominante (De Andrade, 2005).

Colombia, por su parte —marcada por el signo de su largo y complejo conflicto armado (Molano, 2015, pp. 5-6)—, en los años ochenta vive uno de los periodos más violentos del siglo (Marín, 2017), tanto por el nivel de organización armada, como por la enorme adhesión popular que logró el proyecto político de la Unión Patriótica (1985), un frente que aglutinó a sectores de la izquierda y desmovilizados de la guerrilla, masacrado por grupos paramilitares, agentes estatales y sicarios vinculados al narco, como se evidencia en el crudo documental de Yesid Campos, *El baile rojo: memoria de los silenciados* (2003). Una década desgarradora, como escribe Camacho en su composición de 1987, "Colombia pide paz": "La patria se desangra / y ya no soporta más / el hambre y la miseria / ya quieren vivir en paz. / ¡Que haya paz, que haya paz! / en los campos y en ciudad".

Se trata de un momento geopolítico intrincado y perverso en que la intervención imperialista sobre América Latina parecía no tener límites. Sin embargo, es también un tiempo en que las marcas del multiculturalismo se expresan tempranamente en ambos países; hacia el final de la década, luego de intensos procesos constituyentes, promulgan dos nuevas constituciones, la de 1988 en Brasil y la de 1991 en Colombia, que aparecen como las más progresistas de la región, al presentarse como garantes de derechos colectivos —pese a servir de base para la expansión de políticas neoliberales en la década siguiente—. En estos procesos, ambas autoras muestran un activo compromiso. Lélia, como intelectual orgánica, crítica y articuladora de una serie de organizaciones determinantes para la época en la política nacional brasileña, como el Movimiento Negro Unificado, el Instituto de Investigación de las Culturas Negras, el feminismo negro brasileño[10] (donde funda el Colectivo de Mujeres Negras N'Zinga) y el

10 Donde fue pionera en las reflexiones simbólicas y estructurales que articulan raza, sexo y clase, junto a intelectuales negras contemporáneas responsables de "'ennegrecer' la agenda del movimiento feminista y 'sexualizar' la del movimiento negro" (De Melo, 2019), tales como Sueli Carneiro y Thereza Santos. Si bien existen antecedentes de estas reflexiones desde la década del treinta, con grupos de mujeres que debatían su condición al interior del Frente Negra Brasileña, en esta época el movimiento alcanza una maduración teórica y organizativa sin precedentes, destacando el primer Encontró Nacional de Muflieres Negras (1988).

propio Partido de los Trabajadores, del que fue candidata a diputada federal y electa como primera suplente (Santo Viana, 2006, p. 107). Y Alicia, como militante del Partido Comunista, colaboradora de base del Movimiento 19 de abril (M-19), activista del proceso de la Unión Patriótica y comprometida folclorista con las músicas tradicionales de la marimba, el canto negro del litoral Pacífico y la canción protesta (Ardito, 2019). Ello, aun cuando ambas desarrollaron visiones sumamente críticas de la democracia que se gestaba en sus respectivos contextos.

Se evidencian así algunas de las particularidades de sus distintos ámbitos de producción: la academia comprometida y el folclor militante, respectivamente. Estos ámbitos también pueden ser leídos como marcadores de sus diferentes territorialidades. En el caso de Lélia González, la ciudad de Río de Janeiro, capital del Brasil imperial y de la era republicana hasta la década de 1960, polo de atracción migratorio (fundamentalmente del nordeste brasileño), espacio de síntesis e irradiación de una cultura popular afrobrasileña de alcance nacional desde la década de 1930 (Vianna, 1999, p. 127), y cuna de vanguardias artísticas como el Teatro Experimental Negro, desde los años cuarenta. Un territorio cosmopolita, profundamente marcado por la segregación social y racial. En el caso de Alicia Camacho, el puerto de San Buenaventura, principal terminal portuario colombiano desde mediados del siglo pasado, polo migratorio de comunidades negras rurales y ribereñas de la región Pacífica y cuna de las primeras plataformas organizativas nacionales de las comunidades negras en los ochenta—como el Movimiento Nacional Cimarrón (Grueso, 2000, p. 60)—. Este lugar estaba fuertemente influido por las dinámicas de las diversas iglesias (incluyendo el determinante influjo de la Teología de la Liberación y la creación de la primera comunidad afrocolombiana musulmana en torno a la Nación del Islam). No obstante, era también uno de los territorios más abandonados, empobrecidos, violentos y militarizados del país desde los años ochenta, por su posición estratégica en el conflicto armado y el negocio del narco. Un puerto principal a la sombra de la ciudad interior de Cali, sin universidad, pero con una intensa actividad folclórica y cultural.

Resulta curioso entonces que, póstumamente, el legado intelectual, político y cultural de ambas quede albergado en manos cruzadas: los escritos y entrevistas de Lélia, principalmente entre el movimiento negro y el candomblé de Ilê Oxum Apará (Uribe, 2019, s/p); las composiciones y testimonios de Alicia, entre la custodia de su hijo y una serie de proyectos académicos independientes o vinculados a instituciones no colombianas, como la Universidad Andina Simón Bolívar o la Universidad de Boston.

Obra y corpus

Eu falei de um passado africano,
passado este que é desconhecido absolutamente...
Lélia González, 1988.

Situados estos contextos radicalmente distintos de producción, podemos comprender algunas de las particularidades de las obras de ambas autoras que, como se ha señalado, es mayoritariamente producida en la década de 1980. El pensamiento de Lélia González se aloja en cerca de cincuenta ensayos y artículos académicos, políticos y de divulgación, así como en dos libros —uno en coautoría con el sociólogo argentino Carlos Hasenbalg, *Lugar de negro* (1982), y otro junto a 103 imágenes de destacados fotógrafos brasileños, *Festas populares no Brasil* (1988), que le valió la obtención de los premios Anuario do Clube de Criaçáo de Sao Paulo (1988) y Leipzig (1989), dado a "os mais helos livros do mundo"—. Su obra también comprende entrevistas —escritas y audiovisuales—, que en los últimos años han sido publicadas en diversas plataformas digitales, o utilizadas como referencia para numerosos artículos, reseñas, tesis de grado y otros soportes de estudio y difusión de su pensamiento racializado. Una obra que hasta hace poco permaneció dispersa y que, gracias a recientes proyectos compilatorios, ha podido reconocerse como un conjunto, como sucede con Hospedando Lélia González (2019) del Centro de Documentación de EAV Parque Lage,[11] donde Lélia fundó e impartió el primer

11 Un proyecto que alberga parte de las publicaciones y materiales recolectados por la autora, junto a la creación visual de estudiantes de la escuela libre EAV Parque Lage, en torno a su obra.

curso de cultura negra del país, en plena dictadura militar (1976-1979). También ha contribuido enormemente a su reconocimiento la reciente publicación del libro de *Lélia González em primeira pessoa*. *Primavera para as rosas negras* (2018), una amplia compilación de artículos, ensayos, notas periodísticas y entrevistas escritas, desarrollado por la Uniáo dos Colectivos Pan-Africanistas de São Paulo. Este volumen representa una contribución inédita para acceder a la obra reunida de la autora.

El pensamiento de Alicia Camacho, por su parte, se encuentra plasmado en más de una veintena de canciones de su autoría, en las que fusiona ritmos tradicionales de las músicas de marimba de chonta[12] —jugas, bundes, arrullos, alabaos, bambucos viejos y currulaos, la danza madre del Pacífico colombiano—, con expresiones contemporáneas como la rumba y los lamentos. Se trata de una obra dispersa, que no fue grabada en su totalidad,[13] más sí interpretada intensamente en escenarios folclóricos y políticos de la región —en uno de los cuales obtuvo el premio a la Canción Mensaje con su composición "Lamento porteño", en el Festival VOZ de Jamundí (1985), que organizaba el Partido Comunista—. Estas composiciones de los años ochenta y noventa fueron registradas en diversas entrevistas testimoniales que dio durante sus últimos años de vida a investigadores de distintas territorialidades con interés en conocer aspectos de la vida y obra de su maestro Teófilo Roberto Potes,[14] del islam en Buenaventura o del folclor negro del Pacífico. Alicia tenía la

12 El denominado "piano de la selva del Pacífico sur colombiano", descendiente del balafón africano. Instrumento de percusión melódica con teclas de madera y resonadores de bambú o guadua (en el caso de la marimba de chonta) y calabaza (en el caso del balafón), capaces de emitir un sublime sonido de agua.

13 En más de una oportunidad fue escamoteada por querer grabar algunas de sus letras más polémicas. Quienes produjeron de los proyectos fonográficos en los que logró registrar su música (una grabación inédita realizada en 2005 y el disco compilatorio "Pacíficamente" de 2009), optaron por su repertorio menos político.

14 Reconocido folclorista de la región Pacífica, por su labor de sistematización y divulgación (fue el primero en organizar las expresiones tradicionales de la región para escenario). Sin embargo, como en el caso de Alicia, se trata de una figura intelectualmente invisibilizada, pese a la potencia y singularidad de su pensamiento comprometido con la valorización del legado cultural africano, el sentido político del

costumbre de narrar cantando sus canciones (como también hacía Lélia en sus discursos públicos, según recuerdan sus contemporáneos), por el profundo sentido testimonial de las mismas, lo que hace de estos registros un valioso y disperso reservorio, que ha podido compilarse y difundirse en los últimos años a través del proyecto Archivo Digital: Alicia Camacho Garcés "La Caracola", donde también se alojan algunas de sus letras, digitalizadas por la autora junto a su hijo Mauricio Fidel Camacho.[15]

El repertorio temático que atraviesan estas dos obras es sumamente diverso: cultura, religión, academia —negra y occidental—, movimientos sociales, democracia, despojo, violencia, esclavitud, racismo, corrupción, feminismo (en el caso de Lélia), entre otras. No obstante, enfocaremos la mirada en un cúmulo acotado, que permita reconocer aspectos clave de estos dos pensamientos racializados en contrapunto; ese diálogo de voces distintas que alternan su actuación en un mismo espacio sonoro, para generar una musicalidad conjunta —como hemos venido haciendo en estas páginas—, siguiendo la propuesta desarrollada en 1940 por el etnólogo y antropólogo cubano Fernando Ortiz, en su clásico ensayo "Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar".

Comprendiendo que toda selección constituye una operación subjetiva de ponderación y recorte, el corpus se configura a partir de textos cuyos discursos representan marcas significativas de los principales giros intelectuales, políticos, estéticos e identitarios de sus respectivos lugares de enunciación. Para el caso de Lélia González, tomaremos como base la entrevista testimonial "Lélia González: Depoimento" (1980), identificando desde ahí algunos de los giros y textos con que esta dialoga. Y respecto de Alicia Camacho, se considerarán las composiciones "Río Tapaje" (1983), "El muelle se terminó" (1985), "Lamento porteño" (1985), "El Despertar de mi pueblo" (1988), "Descendiente africano" (1988) y "450 años" (1990), junto a algunas de sus reflexiones testimoniales sobre tales composiciones.

folclor y la radical horizontalidad entre lo occidental y lo afropacífico (Birenbaum, 2020, pp. 113-115).

15 Disponible en: www.archivolacaracola.com

Trayectorias en contrapunto

En 1517, nos arrancaron del África
Y nos trajeron a América, Y fuimos esclavizados...
Alicia Camacho, 1988.

La gente nace negra, mulata, parda, marrón,
rojita entre otras, pero convertirse en negra,
es una conquista.
Lélia González, 1988.

Tanto Lélia como Alicia entran a la década de 1980 habiendo vivido procesos de transformación identitaria, política e intelectual muy profundos. Es interesante observar cómo, durante toda su producción textual del periodo, sus obras sintetizan tales transformaciones, siendo este, tal vez, uno de los elementos más determinantes para comprender la particularidad y potencia de sus pensamientos. Ambas son autoras que piensan reconociendo sus contradicciones —tanto personales como colectivas—, observando los procesos políticos y culturales del pueblo negro del que se sienten parte y de la sociedad mayor en que se insertan. Lélia González, actuando como una intelectual orgánica del movimiento negro brasileño, de la izquierda política y del feminismo negro, al tiempo que como una mujer afrobrasileña cada vez más próxima del candomblé o macumba (Lima, 2026, p. 176); y Alicia Camacho como una folclorista de trinchera, comprometida cultural y políticamente con los procesos organizativos y reivindicativos del pueblo negro litoraleño, y como una activa integrante de la comunidad musulmana de Buenaventura, siendo la primera mujer afrocolombiana en convertirse al islam (Vigón, 2014). No obstante, este no siempre fue el lugar de enunciación desde el que situaron sus reflexiones.

Nacida en una familia pobre de Belo Horizonte, hija de un "operario negro" y de una "india analfabeta", Lélia fue la única de sus dieciocho hermanos en acceder a la universidad, logrando desempeñarse como docente y académica, un proceso que en esta década tematiza como un "lavado cerebral dado por el discurso pedagógico-brasileño", emblanquecida y cada vez más alejada de su condición "de negra" (2018, p. 82):

> Na faculdade eu já era urna pessoa de cuca[16], perfeitamente embranquecida, dentro do sistema (...) Cuando chegou a hora de casar, eu foi casar com un cara branco (...) Estava reprimido, todo un processo de internalização de um discurso 'democrático racial' (...) eu usava peruca, esticava o cabelo, gostaba de andar vestida como uma lady. (2018, pp. 82-83)

Imagen 1
Lélia Gonzalez en 1966

Imagen 2
Lélia en la década de 1980

Nota. Colección Lélia Gonzalez. Projeto Memoria: http://www.projetomemoria.art.br/leliaGonzalez

Lélia se tornó "González" (De Andrade, 2005, p. 19) tras el suicidio de su primer marido, Luiz Carlos González, hostigado por su familia a causa de haberse casado con una mujer "negra" y, por tanto, "sucia", "prostituta". Pues, como señala Fanon, "una mujer de color nunca es totalmente respetable a los ojos de un blanco" (2009, pp. 65-66). Una experiencia de racismo y discriminación que pesquisó largamente en sus escritos posteriores, en un ejercicio teórico, político y estético que le permitió el paso del "yo" al "nosotras"; deconstruyendo, desde el psicoanálisis,[17] el *mito da*

16 Elegante.

17 Que había conocido como parte de la instalación del Colegio Freudeano de orientación lacaneana en Rio de Janeiro.

mulata, como realiza en los escritos "Democracia racial? Nada disso!" y "Mulher negra, essa quilombola", ambos de 1981.

Desde acá, la autora inicia todo un proceso de "ennegrecimiento" (Carneiro, 2021, p. 5), reconociendo en las expresiones folclóricas y en general populares, espacios de descolonización de la *beleza negra* —como se aprecia en su artículo "Beleza negra, ou: ora-yé-yé-ó!", de 1982—, y hurgando en las causas históricas y económicas de ese racismo, desde una mirada materialista, en textos como "A mulher negra na sociedade brasileira. Uma abordajem político-económica", de 1981, y "E a trabalhadora negra, cumé que fica?", de 1982. De esa forma actualizaba un debate histórico y económico sobre el papel de la esclavitud colonial en el desarrollo del capitalismo global, iniciado en buena medida por el trabajo del intelectual y político afrotrinitense Eric Williams, desde una perspectiva feminista. El estudio histórico profundizó su conciencia como "mulher negra", mientras el universo del *candomblé* la aproximó a su ancestralidad africana desde la espiritualidad, la ritualidad colectiva y el compromiso social comunitario (Santo Viana, 2006, pp. 71-73), superando su propio desprecio. Como señala la propia Lélia: "Manifestações culturais que eu, afinal de contas, com uma formação em Filosofía, transando urna forma ocidental tão sofisticada, claro que no podia olhar como coisas importantes" (2018, p. 83).

La autora logró desarrollar entonces una visión política del folclor, lejos de las miradas esencializantes producidas desde la "academia occidental". "Tais análises são responsáveis pela 'folclorizacão' das nossas manifestações folclóricas, populares" (1989, p. 15), plasmaba en su premiado *Festas populares no Brasil,* hacia finales del periodo, pues para ella se trataba de espacios de resistencia histórica y adaptación estratégica. Un punto en que su trayectoria se teje con los giros que van configurando el lugar *da fala* de Alicia.

Cantadora por necesidad, inquieta y militante desde temprana edad, Alicia cantaba boleros, rancheras, pasodobles y contradanzas cuando conoció a quien se convertiría en su maestro, Teófilo Roberto Potes, al escuchar su programa radial de divulgación y educación popular negra

El Conjuro de las Estrellas, un espacio que la cautivó ante la curiosidad que sentía por indagar en su pasado histórico:

> Uno oía hablar de África, pero como una cosa lejana; que vivían en los árboles, que eran ignorantes. Entonces yo me hice el propósito de investigar mi pasado cultural (...) y saber si era verdad que eran ignorantes, que eran animales (...) Yo iba más que nada tras de los lamentos (...) sentía la necesidad de investigar mi pasado histórico y a la vez sentía la música, pues nuestra gente tiene la costumbre de cantar. (Ardito, 2009, entrevista)

A diferencia de Lélia, quien transitó desde la academia hacia el candomblé, Alicia pasó de la música popular al folclor —descubriendo un espacio profundamente político de resistencia histórica con el que había convivido desde muy pequeña—. Y desde ahí, al islam, espacios determinantes en su propia elaboración de un "nosotros negro":

> Cuando voy adquiriendo todo ese conocimiento de Teófilo es que me pongo a pensar, y por todo lo que yo discutía con él, que la lucha no era a nivel del Partido Comunista, por los problemas raciales que había también. Que a pesar de que hablaban de una lucha de clases, había discriminación. Entonces me pongo a pensar que la lucha tiene que ser, para nosotros los negros, a través del islam. Y ahí fue que yo salgo a buscar la gente que había estado en Buenaventura con el proceso islámico. (Birenbaum, 2013, entrevista)

Alicia entra en la década de 1980 con estas experiencias encima, y tras la muerte de su maestro y compañero de lucha, comienza a componer su poética cimarrona (De Carvalho, 2009, p. 35), como se aprecia desde sus primeras composiciones, en las que el "yo" resuena junto a la idea de "raza", como un lugar de reivindicación marcadamente panafricano:

Ay río Tapaje llévame
Ay, río Tapaje me voy

Voy buscando los ancestros
de mi origen africano

Llego al Charco Campoalegre
la capilla El Hormiguero

Porque aquí en río Tapaje
nació mi taita y mi mama

Vengo en busca de la juga
el bunde y el currulao

Estas tierras olvidadas
del gobierno colombiano

Solo explotan sus maderas
para las grandes empresas.

Yo me siento orgullosa
de mi tierra tapajeña

Porque aquí quedó sembrado
el pasado de mi raza...

("Río Tapaje", 1983).

Imagen 3
Alicia Camacho en los carnavales de Buenaventura década de 1960

Archivo Digital: Alicia Camacho Garcés "La Caracola"

Imagen 4
Alicia cantando en 1985

Archivo familiar de Mauricio Fidel Camacho). Archivo Digital: Alicia Camacho Garcés "La Caracola"

Otro aspecto que resalta en la obra de ambas autoras durante los ochenta, y que vislumbra posiciones difícilmente etiquetables respecto de las sociedades de su tiempo, tiene que ver con la forma en que se sitúan dentro de sus respectivas militancias. En el caso de Lélia, se trata de un lugar profundamente crítico, constructivo y confrontacional, que plasmó en sus escritos sobre la izquierda brasileña y el movimiento de mujeres desde un "nosotros negro", señalando, como punto de partida, "eu pertenezo ao Movimento Negro Unificado" (Gonzalez, 2018, p. 84). La autora revisó la particular forma de racismo de los sectores progresistas, en ensayos como "Racismo por Omissão", de 1983, cuidándose de realizar un examen agudo sobre aquello que Spivak denominó "violencia epistémica" (2003, pp. 317-321), sin caer en la tentación de realizar generalizaciones y llamando con vehemencia a la toma de conciencia. Del mismo modo, criticó el "esquecimento da questão racial" en las prácticas y teorías críticas del feminismo (Gonzalez, 2018, p. 307). Y en sus análisis del propio movimiento negro —"O Movimento Negro na Última Decada", de 1982—, como de las organizaciones del feminismo negro —"A importância da organizão da mulher negra no processo de transformação social", de 1988—, dio cuenta tanto de la diversidad de esos "nosotros" y "nosotras" en gestación —incluyendo la reflexión sobre las disidencias en "Mulher Negra: Um retrato" de 1979—, como de la relevancia de encontrar una orgánica y un discurso común contra el racismo y el sexismo dentro y fuera de la organización, problemáticas que lee como efecto "da internacionalização da ideología do embranquecimento, que remetem a oportunismos e manipulações típicos do velho paternalismo eurocéntrico das oligarquías brasileñas" (Gonzalez, 2018, p. 364). Nos remite a ese lugar intersticial y ambivalente del que habla Harding cuando analiza los feminismos del punto de vista (1996, pp. 142-143), pero no desde la identificación parcial o inconforme, sino siendo plenamente actuante dentro y fuera de sus militancias de izquierda, negra, antirracista y feminista.

En el caso de Alicia, esta posición se marca en sus testimonios como un llamado permanente a la toma de conciencia de la manipulación y explotación del "blanco del interior al negro litoraleño", o "del propio

negro hacia su gente" (Birenbaum, 2013, entrevista), que hace eco de la propuesta descolonizadora de Fanon en *Piel negra, máscaras blancas.* En estas elaboraciones, la autora adopta diversas estrategias retóricas para construir su lugar de enunciación: utiliza una voz omnisciente y lejana para otorgar al pueblo de Buenaventura el papel de sujeto histórico despojado y alienado —"El muelle se terminó", escrito en 1985, durante el proceso de privatización de COLPUERTOS—, pero también al "yo" racializado con plena conciencia del "nosotros" que enuncia y denuncia —"Lamento porteño" de 1985—, como se aprecia en los siguientes fragmentos:

El pueblo de Buenaventura
No sabe lo que ha pasado
Que este terminal de aquí
Ya casi está, acabado

Ay, Buenaventura
El muelle se terminó

Ay, Buenaventura
El litoral se acabó

Ay, Buenaventura
Sin muelle ya se quedó

("El Muelle se terminó", 1985. Transcripción de Arboleda, 2011, pp. 355-356).

Del puerto de Buenaventura
Yo les vengo hoy a cantar
Les traigo este canto negro
Del fondo del litoral

Ay, Buenaventura
Mi litoral

Buenaventura está triste
Está cansado de sufrir
De recibir las migajas
Qué nos dan del interior?

Se llevan de nuestros mares
Camarones y pescados
Se llevan los langostinos
Y también nuestra madera

Al gobierno colombiano
Yo le vengo a preguntar
Si no tenemos derecho
A que nos den universidad

Se mueve por nuestros muelles
La riqueza colombiana
Y a nosotros que nos queda
El descrédito y la miseria

Al gobierno colombiano
Yo le vengo a preguntar
Si no somos colombianos
Y todito el litoral

("Lamento porteño" 1984. Trascripción de Arboleda, 2011, pp. 353-354).

Una denuncia en que aparece la conciencia geopolítica, materialista y ciudadana de la autora, frente al abandono del pueblo negro litoraleño en el proyecto nacional colombiano. Esto nos sirve de puente para destacar un último elemento significativo en el lugar de enunciación que ambas autoras construyen y plasman muy claramente hacia el final de esta década: la perspectiva afrodiaspórica latinoamericana, que, en términos de Lélia, podríamos simplemente llamar "amefricana":

> (A) categoría da Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada [...]. Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que formaram uma determinada parte do mundo. Portanto, Améfrica, encuanto sistema etno-geográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos. (Gonzalez, 2018, pp. 329-330)

"Améfrica Ladina" es una categoría enunciada en los ámbitos de estudios sobre psicoanálisis en que Lélia participaba, que exploró desde la ironía y la creatividad y que le permitió, además, pensar a Brasil desde esa *amefricanidade,* donde tematizó el racismo como "neurosis brasileña" y el *pretugués,*[18] como marca de aquella herencia negra negada, reprimida, explotada, racializada, sexualizada, de dimensiones simbólicas, aunque impensables sin considerar el "genocidio" sistemático de la población negra. Una reflexión desde donde también surgió la posibilidad de pensar en "feminismos amefricanos", como horizontes emancipatorios amplios, diversos, a la vez específicos y regionales, y profundamente libertarios.

Para Alicia esta "conciencia amefricana" —o más precisamente "cimarrona", utilizando sus propias evocaciones textuales—, se expresa en varias de sus composiciones. No obstante, creo que sus elementos más significativos se manifiestan con claridad en tres de ellas.

"El Despertar de mi pueblo" (1988) es una canción alentadora que habla de la organización popular frente a la corrupción de las elites negras de Buenaventura, la cual utiliza el apellido Carabalí como una metáfora que subraya la continuidad histórica con las luchas cimarronas por la liberación afrolatinoamericana: "Por primera vez aquí, está unido mi pueblo / Alrededor de este hombre, llamado Carabalí / Los Carabalí son hombres, que habitaron los palenques / Despierta Buenaventura, defiende tu litoral" (*La Caracola* s/i).

También es relevante en este aspecto "Descendiente africano" (1988), en la cual aparece la mirada continental de la diáspora, desde una hermandad que nos recuerda su vínculo con la vertiente musulmana de la Nación del Islam: "En 1537 / Nos arrancaron del África / Y nos trajeron a

18 Neologismo enunciado por la autora para evidenciar la marca afrodiaspórica en la lengua oficial brasileña, pretendida como extensión de la matriz luso-europea, cuando en su rica expresión hablada está profundamente permeada por expresiones de origen africano e indoamericano.

América / Y fuimos esclavizados / Negro, negro, negro / Es mi hermano americano" (*La Caracola* s/i).

Finalmente, "450 años", en que la autora liga la problemática de Buenaventura con la historia de la esclavitud negra en América, feminizando el territorio e introduciendo una metáfora sobre las "carnes morenas" que nos recuerda el *mito da mulata* de Lélia, esta vez como expresión del despojo sobre la tierra y su gente negra:

450 años de marginamiento
450 años de marginación

Eres Buenaventura
Reina en tu hermosura
Eres la capital morena
De este litoral

De tus carnes morenas
Muchos se han servido
Luego en el olvido
Todito quedó

("450 años" 1990. Transcripción propia).

Valoración de las autoras y sus obras

Si recordamos el carácter de "régimen de autorización discursiva" (Ribeiro, 2018, p. 14) que representa el lugar de enunciación —en la medida en que permite reconocer el estatus de legitimidad de las autorías estudiadas—, creo entonces relevante concluir este recorrido con la pregunta por la valoración de las autoras y sus obras.

La historiadora feminista afrobrasileña Elizabeth Santo Viana, quien fuera estudiante de la maestra Lélia González en un mundo universitario que continúa teniendo escasísima presencia negra, señala que su pensamiento se ha vuelto una referencia ineludible para los movimientos sociales brasileños —negros, feministas y en general de izquierda—, pese a que quienes custodian su obra —familiares y amigos vinculados al candomblé—, espe-

ran atentos la posibilidad de acceder a un financiamiento que permita su tratamiento archivístico adecuado y la fundación de un centro de estudios:

> Sua contribuição aos movimentos sociais e ao pensamento político contemporâneo é reconhecida não só por ativistas como por estudiosos da história recente do país. Assim, se insere entre intelectuais das décadas de 1970 e 80 que reconhecem "a conexão íntima e direta entre democracia política e democracia racial. (Santo Viana, 2006, p. 44)

Un reconocimiento que en vida fue consagrado con su participación en diversas instancias del feminismo crítico y la intelectualidad negra internacional, y que, póstumamente, fue acrecentado con la visita de la feminista afroestadounidense Angela Davis[19] a Brasil en noviembre de 2019 —en el marco de las conmemoraciones del Día de la Conciencia Negra—, quien refirió en varias ocasiones la necesidad de que reconocer y posicionar la obra de Lélia. No obstante, su reconocimiento sigue resultando escaso fuera de las militancias feministas antirracistas y afrodescendientes en Hispanoamérica.

En una posición radicalmente distinta, Alicia Camacho vivió un permanente proceso de clandestinización pública, siendo reconocida como una de las discípulas más próximas al legado intelectual y cultural del maestro Potes y una destacada folclorista (como bailarina, coreógrafa, cantadora y cantautora), más invisibilizada como intelectual libertaria y comprometida en movilizar la conciencia del pueblo negro litoraleño. Sin embargo, trabajos como los de Santiago Arboleda,[20] permiten apreciar la

19 Una de las principales referentes continentales y globales del feminismo negro, quien fuera militante del Partido Comunista estadounidense y las Panteras Negras, lo que le valió ser perseguida y presa política en los años setenta, cuando trabajaba como docente auxiliar de Filosofía en la Universidad de California, acusada de secuestro a un juez federal que trabajaba en el caso de los hermanos afroestadounidenses de la cárcel de Soledad. Este momento fue determinante tanto en la producción como en la recepción de su pensamiento crítico, pues la presión global de organizaciones y movimientos sociales volvieron imposible su condena.

20 Quien, en su estudio sobre la clandestinización pública y las "suficiencias íntimas" del pensamiento afrocolombiano durante el siglo XX, incluye la obra de Alicia Camacho Carees como única voz femenina junto a otros nueve autores (Manuel

lucidez de esta "artista pensadora" para leer tempranamente algunos de los procesos más críticos del neoliberalismo en Buenaventura, al tiempo que para crear, desde estas "otras formas", un completo "ideario político":

> El canto y las letras de Camacho diagraman un verdadero manifiesto político y un ideario de anhelos, sueños, deseos y realizaciones posibles para el hombre y la mujer de esta región. Ideario que postula la necesidad de una justicia social en relación con lo que la región produce y aporta al resto de la nación. (Arboleda, 2011, p. 350)

En vida, el reconocimiento de su figura pública tuvo un retroceso. En el ámbito folclórico y militante, por su posición consecuente, radical y profundamente crítica no solo de la sociedad colombiana de su tiempo, sino en particular de las prácticas políticas y culturales locales del "hombre negro". Y, en el espacio religioso del islam en Buenaventura que integró desde los años sesenta, por la conversión chiita que vivió la comunidad musulmana en las últimas décadas, desplazando el papel político de las mujeres (Vigón, 2014).

Su valorización intelectual tardía viene dándose mayoritariamente a través de la divulgación de sus entrevistas testimoniales, mediante plataformas permanentes y abiertas de difusión, tales como *The Alicia Camacho Garcés Project,* de la Universidad de Boston, coordinado por el etnomusicólogo colombiano Michael Birenbaum, o el *Archivo Digital: Alicia Camacho Garcés "La Caracola"*, que coordino junto a su hijo Mauricio Fidel Camacho, quien custodia de su valioso acervo familiar.

Reflexiones al cierre: conciencias cimarronas y americanas en perspectiva

Este breve contrapunto entre las trayectorias políticas e intelectuales de Lélia González y Alicia Camacho evidencia cómo ni la visión sobre el folclor como un espacio esencializante, ni la mirada hacia la religión como

---

Zapata Olivella, Amoldo Palacios, Alfredo Vanín Romero, Luis Antonio Robles, Diego Luis Córdoba, Amir Smith Córdoba, Martín Silva Solís, Benildo Castillo y Teófilo Roberto Potes).

lugar de institucionalización patriarcal atávica, permiten comprender en su totalidad la potencia política, estética e intelectual de sus singularidades. Del mismo modo que tampoco lo permite la crítica al machismo imperante en los movimientos negros antirracistas o indígenas anticoloniales.

Más allá de cualquier intento de clandestinización, encasillamiento o reducción a influencias externas, ambas tuvieron en la religión un espacio de autoafirmación y conciencia, en la militancia de izquierda una escuela permanente de formación y acción política —aun cuando sufrieron discriminación racial—, en el folclor un escenario de valoración de la diversidad, aprendizaje y resistencia histórica; en la academia una plataforma estratégica de divulgación, y en el movimiento negro —incluyendo al feminismo negro, en el caso de Lélia—, un refugio liberador desde el cual situar su voz como expresión de una lucha colectiva. Confluencias notables pues, como vimos, se trata de dos autoras sumamente distintas, tanto en sus contextos de producción, divulgación y valorización, como en sus legados culturales, políticos e intelectuales.

El recorrido expuesto evidencia las marcas de influencias religiosas, culturales, territoriales e intelectuales que no siempre resultan visibles desde la óptica teórico-política de los feminismos interseccionales y de(s)coloniales, ya que, en su afán por generar categorías abarcadoras que disputen terreno a los feminismos hegemónicos, acaban reduciendo nuestro campo de visión y enunciación. Paradójicamente, en tiempos en que los feminismos —incluso contrahegemónicos— tienen una presencia social y teórica inusitada, al volverse populares las nociones de "interseccionalidad" o "triple opresión" (Cumes, 2012, p. 6), al dejar de explicarse en su complejidad, ambivalencia, diversidad y potencia, se vacían de sentido, se desvinculan de la lucha política, y quedan a merced de políticas estrechas y reproductoras del orden social, como las cuotas de inclusión con perspectiva de género e interculturalidad, o los propios discursos de las corrientes feministas liberales. Se trata de un secuestro que tiene un enorme peso.

En este contexto, la riqueza temática, biográfica, estética, teórica y poética de las autoras revisadas, nos recuerdan no solo la necesidad de

(re)conocer las trayectorias "amefricanas" y "cimarronas" dentro y fuera de los pensamientos críticos nuestroamericanos, sino, además, la potencia, complejidad y relevancia de sus experiencias de opresión y reflexión crítica en la construcción de alternativas antirracistas y descolonizadoras desde Nuestra América y en los análisis y luchas por transformar las contradicciones de nuestro tiempo, desde horizontes más justos y plurales.

Referencias bibliográficas

Abdala, J. (2020). Entrevista (audiovisual) realizada por Celso Loducca el 18 de febrero de 2020. *Pensamento Descolonial: Lélia Gonzalez, por Julia Adballa,* Serie Pensamiento Descolonial, Brasil.

Arboleda, S. (2011). *Le han florecido nuevas estrellas al cielo: suficiencias íntimas y clandestinización delpensamiento afrocolombiano.* [Tesis para optar al grado de Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos]. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Ardito, L. (2019). Incómoda Cimarrona. Alicia Camacho resonando entre la memoria, la palabra y la resistencia. En Andrea Díaz (ed.), *La negritud y su poética: Prácticas artísticas y miradas críticas contemporáneas en Latinoamérica y España* (pp. 337-3569). Acer-Vos / BMR.

Ardito, L. (2009). "Entrevista a Alicia Camacho (audio)", realizada el 23 de enero de Ruta de Aprendizaje "Pasos, tones y sones", ACUA/ PROCASUR.

Barroso, J. M. (2017). Imbricación de las opresiones. Un camino para la transformación social desde la decolonialidad. Entrevista con Ochy Curiel. *Iberoamérica Social,* 12-18.

Bengoa, J. (2000). *La emergencia indígena en América Latina.* FCE.

Birenbaum, M. (2013). "Entrevista a Alicia Camacho (audio)", realizada el 28 de diciembre de. Alicia Camacho Garcés Project. University of Boston. 28 de septiembre de 2020.

Birenbaum, M. (2020). La audaz intelectualidad afro de Teófilo Potes. *Revista CS,* 30, 97-122.

Camacho, A. (2015). "¿Descubrimiento de qué?" (1992). Registro inédito.

Camacho, A. (1988). "El Despertar de mi pueblo". Transcripción, s/i.

Camacho, A. (1985). "El muelle se terminó". Trascripción, 2011.

Camacho, A. (1984). "Lamento porteño". Grabación inédita, 2014.

Camacho, A. (1983). "Río Tapaje". Grabación inédita, 2013.

Camacho, A. y Caracoles Cantores. (2014). *450 años* (1990). Registro inédito, XVIII Festival de Música del Pacífico Petronio Álvarez.

Camacho, A. y Caracoles Cantores. (2005). *Colombia pide paz* (1987). Grabación inédita.

Camacho, A. y Caracoles Cantores. (2009). *Descendiente Africano* (1988). Grabación inédita.

Campos, Y. (2003). *El baile rojo. Memoria de los silenciados.* CEICOS y GYC Comunicación, Colombia.

Carneiro, S. (2021). Ennegrecer o feminismo: a situacao da mulher negra na américa latina a partir de uma perspectiva de gênero. *Negra cubana,* 14 de enero. https://www.patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2021/04/CARNEIRO-2013-Enegrecer-o-feminismo.pdf

"Citada por Angela Davis, pionera brasileña Lélia Gonzalez precisa ser renonhecida", Rede TVT, Brasil, 2019.

Cumes, A. (2012). Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio. *Anuario Hojas de Warmi, 17,* 1-17.

Cumes, A. (2014). 'Esencialismos estratégicos' y discursos de descolonización. En Margara Millán (coord.), *Más allá del feminismo: caminos para andar* (pp. 61-86). Ciudad de México, Red de Feminismos Descoloniales.

Cumes, A. (2018). "Un patriarcado colonial somete no sólo a las mujeres". Entrevista realizada por Bárbara Barrera. *Palabra Pública.* 28 de julio, Universidad de Chile. 25 de septiembre de 2020. Web. https://palabrapublica.uchile.cl/aura-cumes-escritora-un-patriarcado-colonial-somete-no-solo-a-las-mujeres/

Curiel, O. (2006). *La Red de Mujeres Afrolatinoamericanasy Afrocaribeñas: Un intento de acción política transnational atacado por la institutionalization* (Documento de Trabajo). Ciudad de México, CEPI/ ITAM.

De Andrade, R. (2005). *Enegrecendo o Feminismo ou Feminizando a Raça: Narrativas de Libertação em Angela Davis e Lélia Gonzalez.* Tesis para optar al grado de Mestre em História Social da Cultura, Departamento de História, Pontíficia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

De Carvalho, J. (2009). Cimarronaje y afrocentricidad: los aportes de las culturas afroamericanas a la América Latina contemporánea. *Pensamiento Iberoamericano*, *4,* 25-47.

De Melo, R. (2019). Aportes del feminismo negro brasileño para la perspectiva interseccional. *XIII Jornadas de Sociología.* Universidad de Buenos Aires.

EAV Parque Lage. (2019). *Hospedando Lélia Gonzalez.* Río de Janeiro, Biblioteca del Centro de Documentación de EAV Parque Lage,

Espinosa-Miñoso, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El Cotidiano,* 184, 7-12.

Faletto, E. (1999). *La arquitectura como documento social: la ambigüedad de la modernidad.* Versión inédita.

Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas.* Altai.

Freyre, G. (1977). *Casa-Grande y Senzala.* Fundación Biblioteca Ayacucho.

Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria.* Traficantes de sueños.

García, J. (2018). Afroepistemología y pedagogía cimarrona. *Afrodescendiencias: voces en resistencia,* Rosa Campoalegre Septien (comp.). CLACSO.

Gargallo, F. (ed.). (2010). *Antología del Pensamiento feminista nuestroamericano.* (Tomo II). Biblioteca Ayacucho.

González Ortuño, G. (2019). Los feminismos afro en Latinoamérica y El Caribe, tradiciones disidentes: del pensamiento anticolonial a la defensa del territorio. *Investigaciones Feministas,* 2, 239-254.

Gonzalez, L. (1989). *Festas populares no Brasil,* Rolando Graça (coord.). INDEX.

Gonzalez, L. (2018). *Primavera para as rosas negras. Lélia Gonzalez em primeira pessoa.* Uniáo dos Colectivos Pan-Africanistas (comp.). Diáspora Africana.

Grueso, L. (2000). *El proceso organizativo de comunidades negras en el Pacífico sur colombiano.* [Tesis para optar al grado de Magister en Estudios Políticos]. Programa de Maestría en Estudios Políticos, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Pontifica Universidad Javeriana.

Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo.* Morata.

Lao-Montes, A. (2009). Cartografías del campo político afrodescendiente en América Latina. *Universitas humanística*, *68*, 208-245.

Lima, D. (2016). El terreiro de candomblé representado en la poética de Aloísio Resende y Solano Trinidade. *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica,* 20, 163-180.

Marín, M. del P. (2017). Las violaciones de derechos humanos en Colombia durante los años 80 del siglo XX: acercamiento a su comprensión histórica desde la degradación y el fortalecimiento de la defensa. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras, 1,* 113-135.

Martí, J. (2005). *Nuestra América.* Caracas, Fundación Biblioteca Ayacucho.

Molano, A. (2015). *Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010).* Espacio Crítico.

Oliva, E. (2016). *Intelectuales afrodescendientes de habla hispana: debates y trayectorias en el siglo XX latinoamericano.* [Tesis para optar al grado de Doctora en Estudios Latinoamericanos]. Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

Ortiz, F. (2011). *El engaño de las razas.* La Habana, Fundación Fernando Ortiz.

Paredes, J. (2017). El Feminismo comunitario: la creación de un pensamiento propio. *Corpus. Ardhivos Virtuales de la Alteridad Americana,* 1.

Quijano, A. (1999). ¿Qué tal raza? *Ecuador Debate, 48,* 141-151.

Restrepo, E. (2004). Esencialismo étnico y movilización política: tensiones en las relaciones entre saber y poder. En Olivier Barbary y Fernando Urrea (eds.), *Gente negra en Colombia. Dinámicas sociopolíticas en Cali y el Pacífico.* Medellin, Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómicas de la Universidad del Valle.

CIDSE/L' Institute de Recherche pour le Développement (antes ORSTOM)/IRE)/ COLCIENCIAS (2004). pp. 227-244.

Ribeiro, D. (2018). Breves reflexiones sobre Lugar de Enunciación. *Relaciones Internacionales, 39,* 13-18.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Violencias (re)encubiertas en Bolivia.* La Paz, La Mirada Salvaje / Piedra Rota.

Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas Ch 'ixi desde la historia andina.* Tinta Limón.

Santo Viana, E. (2006). *Relates rociáis, género e movimentos sociais: o pensamento de Lélia Gonzalez, 1970-1990.* [Tesis para optar al grado de Mestre em Historia Comparada]. Instituto de Filosofía e Ciencias Sociais, Universidade Federal do Río de Janeiro.

Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? Nota Introductoria de Santiago Giraldo. *Revista Colombiana de Antropología, 39*, 297-364.

Tijoux, M. E. y Palominos, S. (2015). Aproximaciones teóricas a estudio de los procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis. Revista Latinoamericana, 42*, 247-275.

Uribe, J. (2019). Lélia Gonzalez. Améfrica Ladina su patria, pretugués su lengua. *El Guarengue.* 26 de julio. https://bit.ly/45aACha

Vianna, H. (1999). *O Misterio do Samba.* Editora UFRJ.

Vigón, M. (2014). *Islam in Buenaventura.* International Media Center, Florida International University.

Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica.* Ediciones Abya-Yala.

Zapata, C. (2019). *Crisis del culturalismo en América Latina. Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena.* CALAS.

Narrativas decoloniales

La construcción de otras espacialidades en la recepción de académicos indígenas y quilombolas en la Universidad Federal de Tocantins

Solange Aparecida Nascimento[1]
anacorina@uft.edu.br
https://orcid.org/0000-0003-1633-4315

Escribir es una cosa y el conocimiento es otra. La escritura es la fotografía del conocimiento, pero no el conocimiento en sí. El conocimiento es una luz que existe en el hombre. La herencia de todo lo que nuestros antepasados llegaron a conocer y que está latente en todo lo que nos transmitieron, así como el baobab ya existe en potencia en su semilla.
Tierno Bokar

Introducción

En este trabajo presentamos el proyecto de extensión para acoger a estudiantes indígenas y quilombolas en la Universidad Federal de Tocantins realizado en el trienio 2017 a 2019. Este proyecto, realizado por la Coordinación de Acciones Afirmativas y el GTIQ (Grupo de Trabajo Indígenas y Quilombolas), buscó llevar a cabo la acogida, interacción e intercambio de conocimientos entre estudiantes entrantes y veteranos indígenas y quilombolas. El objetivo de la acción fue acercar los conocimientos tradicionales aportados por estos estudiantes a sus experiencias

1 Doctora en educación, profesora de la Universidad Federal de Tocantins. Lattes: https://lattes.cnpq.br/4803009469422542.

en el espacio académico, debatir sobre la importancia de los conocimientos tradicionales y su valoración en la academia y construir espacios de representación para estos estudiantes.

La propuesta consideró, entre otros elementos, la diversidad presente en la institución, la cual actualmente cuenta con más de seiscientos estudiantes provenientes de comunidades quilombolas de las regiones norte, noreste y centro-oeste, y estudiantes indígenas de las regiones norte y noreste del país representados por los siguientes pueblos: Javaé, Karajá, Xerente, Apinajé, Xambioá, Krahô, Krahô-Kanela, Pankará, Pankararú, Atikum, Tukrá, Tuxá, Guajajara.

Ante esta realidad, la universidad falla en establecer acciones y estrategias que tengan en cuenta la diversidad en los procesos educativos desde el momento del ingreso de los estudiantes; necesita promover también la permanencia de académicos, atendiendo a las características regionales en las que se inserta; y necesita establecer una mayor proximidad entre los saberes tradicionales y el conocimiento académico.

Cuando los estudiantes ingresan a la universidad, se enfrentan a conocimientos cosificados basados en saberes hegemónicos y eurocéntricos, disonantes de los conocimientos tradicionales. Esos conocimientos cosificados, en ocasiones, niegan saberes, cosmogonías y epistemologías no hegemónicos, relegándolos a un lugar secundario en el espacio académico. Ante esto, las actividades desarrolladas contaron con una amplia participación de académicos y líderes de comunidades tradicionales, con el fin de evaluar las políticas de inserción de estos estudiantes a la universidad, construyendo estrategias de valorización e interlocución a partir del diálogo y el intercambio de conocimientos.

Los conocimientos tradicionales y el espacio académico

Cuando nos referimos a espacios educativos formales, ya sea educación básica o educación superior, es importante prestar atención al lugar que ocupan otros conocimientos en las prácticas y planes de estudio oficiales. Incluso, con la Ley 10.639, que incluye en el currículo oficial de la

red educativa, la asignatura obligatoria "Historia y Cultura Afrobrasileña"; y posteriormente, la Ley 11.645, que incluye en el currículo oficial de la red educativa, la asignatura obligatoria "Historia y Cultura Afro-Brasileira e Indígena", se observa que no hay eficacia en abordar estos temas como relevantes en la vida escolar cotidiana. Podemos enumerar un sinfín de factores que interfieren en esta implementación. Entre ellos, la ausencia de materiales didácticos, la fragilidad o ausencia total del tema en las matrices curriculares de los cursos de formación docente o, incluso, la falta de reconocimiento del legado histórico y cultural de la población negra e indígena en la construcción de la identidad del país; y, en este caso específico, la frágil formación inicial y continua ofrecida a los docentes en relación con el abordaje del protagonismo negro e indígena; el papel de los movimientos negros e indígenas o, incluso, el conocimiento de los procesos históricos de lucha por la regularización de los territorios tradicionales de estos pueblos y el reconocimiento y respeto por la historia de los quilombolas y los pueblos indígenas.

El adecuado tratamiento del tema con enfoque en las luchas y resistencias para mantener el territorio, la cultura y los modos de ser y hacer de las comunidades son fundamentales para fortalecer, en la academia, referencias sobre su historicidad, lo que contribuiría a reasignar los conceptos sobre la diferencia que provocan continuos procesos de exclusión social de estos estudiantes.

Frente a este proceso de cosificación del conocimiento eurocéntrico y negación de otras identidades y epistemologías, encontramos la construcción de otras narrativas y pedagogías. Según Arroyo (2014):

> Los movimientos negros, indígenas y quilombolas, en su diversidad de acciones y fronteras de lucha, restauran la centralidad de la raza, las etnias y la identidad racial en sus formaciones. Sus pedagogías implican la desconstrucción del carácter racista que permea los patrones de poder, conocimiento, cultura, trabajo, justicia, apropiación/expropiación de tierra, espacio e ingresos. El racismo institucional. (p.158)

Aún en este sentido, Grada Kilomba señala cómo la violencia colonial se manifiesta también en la academia, lo que significa, según la autora, que

"la academia no es un espacio neutral, ni es simplemente un espacio de conocimiento y sabiduría, de ciencia y erudición", es también un espacio de violencia" (Kilomba, 2019, p. 51).

La violencia citada por la autora puede darse en formas materiales y también simbólicas, la negación de la cientificidad de los conocimientos tradicionales, sus signos y perspectivas sobre el mundo es una forma de manifestación de esta violencia. En este sentido, entendemos que identificar y reconocer "[...] conductas, rituales, tradiciones y herencias y todo un contexto histórico y político que interfieren en el proceso de construcción de la identidad étnico racial de cualquier grupo humano" (Gomes, 2006, p. 35) es esencial para comprender los procesos de recreación y reelaboración de estos sujetos en los espacios en los cuales conviven.

La negación sistémica del otro y su inferiorización está directamente ligada a la perspectiva de la colonialidad del ser. En este sentido, se atribuye la narrativa de inferioridad a sujetos que históricamente sufren el silencio como subalternados, oprimidos y colocados en los márgenes de la sociedad, como negros, indios, mujeres, mestizos, LGBTqia+, entre otros (Alcântara *et al*., 2017).

A partir de la idea de jerarquización de la diferencia, la colonialidad clasifica y excluye a los sujetos sociales en función de diferencias de raza, género y sexualidad, lo que provoca su borramiento, invisibilidad y no pertenencia a espacios diferentes. Según Maldonado-Torres (2017), los cataloga como inferiores, negando su intelectualidad, racionalidad y capacidad, en contraste con el estándar de los hombres europeos, blancos, burgueses, racionales y civilizados.

Buscando romper con la monocultura y tomando como referencia la *ecología*[2] *del conocimiento*, vale la pena discutir el espacio y las representaciones construidas en torno a la cultura afrodescendiente e indígena en

2 Según Boaventura de Souza Santos, en la ecología del conocimiento, el mundo es un arco iris policromático, lo que significa que hay diversidad de culturas con diferentes formas de producir conocimientos que orientan sus actividades productivas, sociales, culturales y religiosas.

Brasil y los espacios sociales que esas mismas expresiones tienen en nuestra sociedad. Aún vivimos con la negación histórica del legado sociocultural de la comunidad negra y de los pueblos indígenas en la construcción de la identidad del país; de ahí que los procesos de descalificación, estereotipos y prejuicios en relación con las manifestaciones, usos y saberes culturales de los africanos e indígenas sean aún perceptibles en discursos y prácticas en diferentes espacios, sin excluir el académico.

Los valores y perspectivas afrobrasileños e indígenas son, en cierto modo, contrarios a los valores civilizacionales europeos, porque siguen otro sesgo en términos de la percepción del "buen vivir", de la relación con el tiempo, con el espacio-tiempo y territorio. Petit (2015) destaca que la cosmovisión africana y la tradición oral, históricamente infravaloradas en Brasil, no se enseñan en la educación formal, el contacto que se establece con sus tradiciones termina materializándose en el espacio familiar y comunitario, según la autora "en prácticas religiosas, en prácticas solidarias, entre grupos comunitarios, en artes tradicionales (artesanías), fiestas populares y en toda clase de juegos que involucren al colectivo".

Lo mismo ocurre con los académicos indígenas quienes, además de los marcadores enumerados anteriormente, aún enfrentan, en muchos casos, la barrera del idioma. Se considera que para muchos de estos estudiantes la lengua portuguesa no es su lengua materna, configurándose como una segunda o tercera lengua, ya que, en sus territorios, en su sociabilidad utilizan las lenguas originales de su pueblo, teniendo contacto con la lengua portuguesa solo al acceder a la educación formal.

Según Macedo (2007), la educación en la etnoeducación crítica se comprende como un acontecimiento cultural en el cual el individuo y el grupo social al que pertenece son elementos inseparables de un conjunto de prácticas y conocimientos que configuran la existencia humana. Podemos afirmar, según el autor, que la educación está configurada por existencialidades individuales y colectivas, a su vez, cargadas de inmanencias históricas. Así se crean más subjetividades y más cultura. Desde esta perspectiva, todos los intercambios de conocimientos, prácticas y conocimientos que han tenido lugar en este proceso apuntan a la diná-

mica social de/en la comunidad como "un conjunto de interpretaciones compartidas a través de las cuales los individuos producen significado simbólico para su experiencia mutua". En este contexto:

> [...] la educación es realizada y vivida por personas con etnométodos construidos a partir de sus universos culturales, como grupos de facto, que traducen incesantemente las agendas de la vida, movilizados por sus referentes e historias. (Macedo, 2005, p. 28)

Desde la perspectiva decolonial se construyeron las acciones aquí presentadas, rozando una construcción horizontal con los diferentes saberes tratados de manera no jerárquica y, además, promoviendo espacios de narrativas no hegemónicas que se desliguen del eurocentrismo teórico, del universalismo etnocéntrico y del positivismo epistemológico; marcando otros lugares y otras narrativas en el espacio académico, a partir de sujetos que autorizan a otras voces y a otras narrativas.

Otros saberes, otras epistemologías

Teniendo en cuenta las cuestiones aquí planteadas, las actividades relacionadas con el proyecto de acogida de académicos indígenas y quilombolas en el ámbito de la UFT comenzaron en el 2017. Esto concluyó con la realización del III Seminario Indígena: de Saberes, del ocho al diez de abril de ese año, así como las *Calouradas Indígenas y Quilombolas* alinicio de cada nuevo año lectivo durante ese mismo año, y posteriormente, cada seis meses en los dos años siguientes. La acción que contó con la participación de estudiantes indígenas y quilombolas, líderes de pueblos tradicionales, docentes y profesores investigadores de la zona y la comunidad académica en general, comenzó el 8 de abril de 2017 con la realización del "Círculo de Apertura: saberes tradicionales en la universidad-desafíos actuales". En el encuentro participó el profesor de la Universidad de Brasilia (UnB), José Jorge de Carvalho, quien discutió las múltiples posibilidades de inclusión basadas en la pedagogía intercultural en el ámbito académico; el investigador también afirmó que:

> Si los jóvenes negros e indígenas ingresan ahora a la educación superior para aprender conocimientos occidentales, *el Encuentro de Saberes* propone la inclusión de sus propios conocimientos de las comunidades negras e indígenas en las universidades, ampliando el rango epistemológico legitimado por la academia.

El resto de las actividades realizadas durante el Seminario giraron en torno a los conocimientos tradicionales. Así, el Seminario fue inaugurado con el Toré,[3] realizado por estudiantes indígenas de los Pueblos Atikum, Pankará y Pankararu, con María Massarello Nunes como lideresa y docente de la educación escolar indígena en el Estado de Pernambuco. Luego del ritual de apertura y la conferencia inicial, se realizó una Feria de Cultura Popular y una exposición artístico-cultural.

Con el objetivo de construir un espacio de diálogo y escucha sensible a las demandas de los pueblos tradicionales, durante el Seminario también se realizó un círculo de debate con el tema: "Educación y comunidad", durante el cual se abordaron los desafíos y perspectivas de la educación indígena, la educación no indígena y educación superior. Participaron en el debate Adriano Dias Gomes Karajá (presidente del Consejo Estatal de Educación), Renato Yahé-Krahô, Maria Massarello Nunes (Lideresa Atikun) y Maria Alderes Gonçalves Ribeiro (Lideresa Kraô-Kanela).

Además del enfoque educativo y comunitario, se realizaron debates sobre los derechos indígenas en el ámbito de la educación formal y también sobre el derecho a los territorios y el impacto de las grandes empresas en los territorios tradicionales. En los debates participaron el fiscal Álvaro Manzano (Ministerio Público Federal), Josimar Sitbró (consejero de Educación Escolar Indígena) y Jailson De Brito Oliveira Xerente (licenciado en Derecho).

---

3 El Toré es considerado un símbolo de resistencia de los pueblos indígenas del Nordeste. A primera vista puede percibirse como una danza, que varía en ritmo y líneas (tonadas) para cada pueblo. La maraca marca el tono de los pasos y los participantes generalmente bailan en círculo. El Toré se puede celebrar para honrar a autoridades o visitantes, como instrumento político, en exposiciones públicas en las ciudades donde se ubican los pueblos para reafirmar lo colectivo ante la sociedad y también con función religiosa, penitencia, rescate de ancestros y relación con la naturaleza.

Las actividades del último día del encuentro estuvieron marcadas por un círculo de conversación sobre el tema: "Ser estudiante indígena en la UFT" con representantes indígenas del GTIQ (Grupo de Trabajo Indígenas y Quilombolas), UNEIT (Unión de los Estudiantes Indígenas de Tocantins) y representantes del Ministerio Público Federal. Los académicos señalaron los elementos que entienden que dificultan su estancia en la universidad, entre los que se pueden mencionar: a) la interacción entre estudiantes y profesores; b) proceso de enseñanza y aprendizaje; c) seguimiento pedagógico; d) interacción de conocimientos tradicionales y científicos; e) problemas financieros; f) prejuicios y discriminación; g) dificultades con la lengua portuguesa en la realización de lecturas, escrituras, interpretaciones, debates, seminarios; h) bloqueo/inhibición en el aula resultante de diferencias culturales: baja participación en seminarios, clases, debates; i) el desconocimiento de la institución sobre la cultura indígena y quilombola, lo que genera indiferencia en la relación pedagógica estudiante/docente, perjudicando el rendimiento académico de los estudiantes.

La discusión sobre las relaciones que se establecen entre los distintos sujetos sociales es infructuosa si no se tienen en cuenta las tensiones y relaciones de poder que se establecen en este campo. Entendemos que estas relaciones muchas veces se caracterizan por la noción de pertenencia/no pertenencia, inclusión/exclusión, de tener y ser en relación con el otro. Estas tensiones se extienden y fluyen en todos los escenarios y espacios compartidos en la vida cotidiana. La forma en que los grupos sociales ven y perciben costumbres, creencias, acciones, similitudes y diferencias establece relaciones de pertenencia o no pertenencia, determinando los encuentros y desencuentros, el espacio y los lugares intermedios que se permiten ocupar y designar a los demás que no son de los suyos. Según Silva (2000), las cuestiones relativas a la identidad, la diferencia y el otro son problemas sociales, pedagógicos y curriculares:

> Es un problema social porque, en un mundo heterogéneo, el encuentro con el otro, con lo extraño, con lo diferente es inevitable. Es un problema pedagógico y curricular no solo porque los niños y los jóvenes, en una

> sociedad permeada por la diferencia, necesariamente interactúan con otros en el propio espacio de enseñanza, sino también porque la cuestión del otro y de la diferencia no puede dejar de ser una cuestión de preocupación pedagógica y curricular. (p. 97)

En este sentido, Costa (2011) afirma que "la fe, la ascendencia, la sacralidad, la historicidad, la oralidad, el comunitarismo, la jerarquía, el ritual, la tradición, la alegría y la devoción son parte de la pedagogía que se configura en los espacios a los que pertenecen estos sujetos" (p. 40). Es necesario, por lo tanto, traer esas vivencias, estas experiencias y relatos al espacio académico, a través de la tradición oral y la cosmogonía que constituye las comunidades.

El círculo de cierre tuvo como tema: Patrimonio Material e Intangible y el Impacto de los Agronegocios en la Seguridad Alimentaria de los Pueblos Indígenas con Vanessa Xerente, Wagner Krahô (lideresas indígenas), Daniel Barbosa (Consejo Estatal de Seguridad Alimentaria y Nutrición) y Luana de Sousa Oliveira (Profesor de IFTO).

Llevar al espacio universitario el debate sobre temas que afectan la seguridad alimentaria y el patrimonio material e inmaterial de los pueblos indígenas, a partir de sus percepciones en diálogo con los saberes académicos, permite descentralizar el enfoque desde una perspectiva unilateral y colonizadora, para otra perspectiva: quienes están en los territorios, experimentan los impactos de los grandes proyectos en sus vidas y son legítimos mantenedores de su patrimonio y de toda la gama de valores, signos y significados que se les atribuyen.

Identidad y pertenencia

Con el objetivo de construir espacios de acogida y pertenencia, en 2018 y 2019 se realizaron tres *Calouradas Indígenas y Quilombolas*, buscando acoger e integrar a los estudiantes a partir de sus experiencias, asegurando la no ruptura entre conocimientos tradicionales y prácticas culturales en el espacio académico.

La percepción de los estudiantes entrantes era de pertenencia y de un ambiente más decidido en el espacio académico. Según Lucas Jordan Serrão, estudiante de primer año de teatro, el espacio académico parecía acogedor: "Tengo muchas ganas de que llegue, ya que pretendo aprender de los profesores y de mis compañeros. Espero que me guste el curso, porque al menos ya estoy disfrutando de la universidad".

Los estudiantes veteranos que participaron en las actividades de bienvenida también expresaron su visión sobre su percepción y cómo las acciones impactaron su estadía en la universidad: Miranda Gabriela David, académica del 6to período de la carrera de Nutrición, informó que al momento de su ingreso tenía dificultades para adaptarse al espacio académico.

> Hoy no tenemos problemas para adaptarnos, ya que la relación con los compañeros es muy buena. Lo principal para los indígenas que ingresan ahora es buscar todo el apoyo posible, incluso asistentes de aulas, que estén más preparados y tengan mayor capacidad para enseñar, incluso orientación sobre cómo solicitar ayudas, obtener carnet de estudiante, entre otros. Buscar a estas personas hace nuestra vida en la universidad más fácil.

Basados en las cosmogonías de las poblaciones tradicionales, todas las actividades estaban precedidas por rituales de iniciación/apertura del trabajo, preparando el ambiente con cantos, uso de hierbas medicinales y evocaciones de ancestros y pueblos encantados. Los rituales se desarrollan en este caso en actividades circulares, cantos (tonadas y letanías) seguidos de movimientos rítmicos, palmas y golpes de maraca, así como la sacralización del ambiente con el uso de fumadores.

Vale la pena resaltar que aspectos como la circularidad, la religiosidad, la corporalidad, la oralidad, la musicalidad, la memoria, el juego y el cooperativismo son elementos fundamentales de los valores civilizadores de los pueblos afrobrasileños e indígenas. Considerando que las prácticas y experiencias de formación en las universidades muchas veces son completamente dicotómicas con estos valores, las experiencias e interacciones proporcionadas en estas actividades fortalecen el colectivo y la identidad de estos estudiantes en la academia.

En este aspecto recurro a Sodré (1988) y su discurso sobre la danza, la fiesta y su función de renovación continua y reactualización colectiva imbuida de los saberes presentes en el culto. Según el autor: "La danza, el rito y el ritmo, territorializan sagradamente el cuerpo del individuo, realimentándolo con la fuerza cósmica, es decir, el poder de pertenecer a una totalidad integrada" (p. 24).

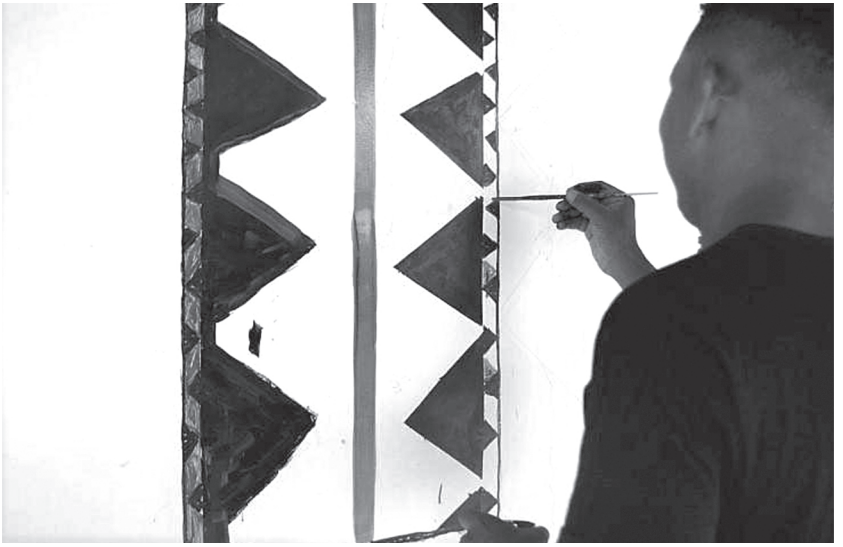
Además de las actividades mencionadas anteriormente, el programa incluyó una exposición[4] de artefactos producidos por comunidades tradicionales, pintura corporal y también el *Cine Maloca*'con proyección de películas y documentales producidos sobre aspectos culturales de las poblaciones indígenas y quilombolas presentes en la universidad. Los debates fueron dirigidos por miembros de la comunidad y directores de documentales. Entre los documentales proyectados se encuentran: *Chuva é Cantoria na Aldeia dos Mortos* (La lluvia es el canto en el pueblo de los muertos) (2018) y "Samba de Cacete-Alvorada Quilombola" (2017).

Calourada abril/2018. Registro personal de la autora.

4 Las pinturas corporales son el sello distintivo de muchas etnias indígenas. Diferencian clanes y familias. Las pinturas están elaboradas a partir de elementos naturales como el achiote, la jagua y el azafrán. Las pinturas son diferentes para cada ocasión, como celebraciones o rituales sagrados.

El proyecto también incluyó una reunión con el rector, el decano de asuntos estudiantiles, el decano de estudios de pregrado, el decano de extensión, coordinadores de cursos, con discursos de aliento de veteranos a estudiantes indígenas y quilombolas de primer año, presentación de la Coordinación de Acciones Afirmativas, presentación de estudiantes de primer año y programación cultural.

Una de las actividades realizadas en 2018 fue la pintura del espacio que alberga el GTIQ. En esa ocasión, estudiantes indígenas pintaron, en el interior del salón y en los pasillos del bloque G del Campus Palmas, símbolos que representan a sus pueblos y clanes. Respecto a la actividad, el académico de la Carrera de Derecho, Iván Guaraní, destacó la importancia de la "identificación" presente en la pintura cultural y sus signos y significados: "Aquí hay varios pueblos, cada pueblo hace su pintura, nos identificamos, nos vemos en cada pintura como está aquí".



Calourada abril/2018. Registro personal de la autora.

Calourada abril/2018. Registro personal de la autora.

Además de las acciones llevadas a cabo en el campus de Palmas, también se realizaron actividades de acogida en otros campus universitarios. Con el objetivo de integrar la universidad a través de los valores de la diversidad cultural, el respeto a las diferencias y la valoración de los pueblos y culturas indígenas y quilombolas del estado de Tocantins, los estudiantes indígenas y el PET (Programa de Educación Tutorial) (Indígena del Campus de Porto Nacional) organizaron el III Seminario Académico Indígena en abril de 2019. El evento abordó temas fundamentales sobre la problemática indígena en Brasil, tales como: cultura, tradiciones, derechos indígenas, acciones y políticas indígenas. El programa incluyó presentaciones culturales, conferencias, mesas redondas y talleres. En el campus de Tocantinópolis se realizaron actividades de bienvenida por parte del Comité Local de Acción Afirmativa, en las que académicos indígenas y quilombolas abordaron los desafíos y aportes de la formación académica para sus vidas y para sus comunidades.

Concluimos este debate reforzando que la academia no es un espacio neutral cuando se trata de elecciones epistemológicas y curriculares. Costa (2005) enfatiza que tanto las escuelas como los currículos constituyen territorios para la producción, circulación y consolidación de significados, comprendiendo espacios privilegiados en la implementación de políticas identitarias. El obstáculo que surge es cómo estos espacios pueden realmente garantizar la implementación de estas políticas y la producción de significados positivos de la cultura local. Nascimento (2017) afirma que:

> Si bien actualmente tenemos aspectos en educación que señalan la importancia de las "cosmogonías integradoras", para otras epistemologías, para la colectividad, para la educación transdisciplinaria y el pensamiento complejo, la escuela aún niega los valores civilizadores de las comunidades tradicionales, a veces denominados como folclóricos, incipiente, supersticioso. Insisto en decir que, además de teorizar lo que se ha llamado una "nueva forma de percibir el mundo", las comunidades tradicionales experimentan un pensamiento complejo en su vida cotidiana. La sostenibilidad, la integratividad (capacidad de integrar) y otras epistemologías no son teorizadas, sino vividas por los pueblos indígenas, las comunidades quilombolas y los *terreiros*.[5] (p. 243)

Nuestra intención en este viaje es realizar el espacio académico como un lugar de diversidad, un lugar de validación y convivencia de narrativas, epistemologías y otras actividades; y para ello, basta con abrir los ojos para ver, abrir los oídos para oír y permitirse experimentar y sentir la construcción en estas espacialidades de narrativas contrahegemónicas y el tejido de otras textualidades y conocimientos.

Referencias bibliográficas

Antonacci, M. y Martinez, A. (2015). *Memórias ancoradas em corpos negros.* 2ª ed. EDUC.

Arroyo, M. (2014). *Outros Sujeitos. Outras Pedagogias*. 2. Ed. Vozes.

Bispo, A. (2015). *Colonização, Quilombos: modos e significados*. INCT.

5 *Terreiros:* pueblos tradicionales cuya ascendencia, prácticas, religiosidad, lenguas y formas de vida están asociadas a la diáspora africana (Nota de la traductora).

Costa, J. Bernardino (org.) (2018). *Decolonialidade e pensamento Afrodiaspórico.* Autêntico.

Dussel, E. (2016). Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Revista Sociedade e Estado, 31*(1), 51-73, janeiro/abril.

Gomes, N. Lino. (2019). O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. En Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres y Ramón Grosfoguel, *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (pp. 223-246). Autêntica.

Gonzales, L. (2020). *Por um Feminismo Afro Latino Americano*. Organizado por Flávia Rios e Márcia Lima. Zahar.

Grosfoguel, R. (org.). (2018). *Decolonialidadee pensamento afrodiáspórico*. pp. 223-246. Autêntica Editora (Coleção cultura negra e identidade).

Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciências sociales coloniales. *Tabula Rasa,14*(1), 341-355.

Kilomba, G. (2019). *Memórias da Plantação. Episódios do racimo Cotidiano*. Cobogó.

Lander, E. *et al.* (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO.

Lugones, M. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas, Florianópolis, 22*(3), setembro-dezembro/, 935-952.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre lacolonialidaddel ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez, S., Grosfoguel, R., *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Siglo del Hombre Editores.

Mignolo, W. (2010). *Desobediência epistêmica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad.* Del signo.

Miranda, C. (2017). Clandestinización y re-existencia diaspórica: horizontes expedicionários e insurgencia en afroamérica. En Septien, R. C.; Bidaseca, Karina, et al., *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendentes*. CLACSO.

Nascimento, A. do. (2017). *Entre o sentido e o vivido na escola: uma experiência formativa na Comunidade Quilombola Lagoa da Pedra, TO*. (Doutorado Educação e Diversidade-Faculdade de Educação, UFBA). Salvador.

Oliveira, L. Fernandes. (2012). *História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História.* Imperial Novo Milênio.

Petit, Sandra H. (2015). *Pretagogia: Pertencimento,Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores.* EdUECE.

Quijano, A. (ed.). (2014). *Des/colonialidad y bienvivir: un nuevo debate en América Latina.* Editorial Universitaria,

Santos, B. de Souza. (2008). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. En Boaventura de Souza Santos, *Epistemologias do Sul, 80*.

Silva, T.T. (2000). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Vozes.

Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir.* Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Tres doctoras negras/tres países

Reto epistémico en el posgrado

Joselina de Silva[1]
joselinajo@yahoo.com.br
https://orcid.org/0000-0002-5159-9095

La educación superior dentro de una sociedad en pandemia

Fue un año en el que el mundo quedó atónito y abrumado por tantas tragedias de salud y de vida ante la pandemia de COVID-19. El miedo y la incertidumbre de un futuro posible rodeaban nuestras vidas, las de las familias de los profesores, así como las de los estudiantes, especialmente si eran negros. Al respecto, esto es lo que nos dice Nilma Lino Gomes:

> Una mirada al lugar de la población negra en tiempos del nuevo coronavirus revela la alta tasa de letalidad que recae sobre los pobres y, con mayor fuerza, sobre los negros (negros y pardos) y pobres. Esta realidad es el resultado de una perversidad histórica y estructural activamente producida que, en el contexto del neoliberalismo exacerbado y de la crisis sanitaria, revela la superposición entre raza, pobreza, salud pública y Estado. Estamos hablando de personas, que tienen raza/color, género, orientación sexual, edad, ubicación regional y territorial… Como un cuerpo más inerte dentro de un ataúd colocado en una fosa poco profunda, abierto por un tractor, sin que la familia tenga siquiera derecho a realizar un funeral. (Gomes, 2020)

Esta larga cita del autor nos retrotrae al entorno en el que se encontraba la educación y, en consecuencia, los profesores y alumnos negros.

1 Dra. en Ciencias Sociales (UERJ, 2005); Profesora da UFRRJ.

Aún hoy, sentimos el efecto en las cátedras universitarias del abandono estudiantil durante ese período o del perenne retraso en sus trayectorias escolares o académicas. El cierre de las universidades, en esa coyuntura, obligó a los estudiantes, previamente hospedados, a recurrir al mercado laboral —en su mayoría informal— para garantizar su propia supervivencia. Hubo casos de quienes tuvieron que regresar a casa, abandonando sus estudios para ayudar a sus familiares en situaciones dolorosas de salud y de vida. Otros, a causa del desempleo masivo —con el cierre de innumerables puestos de trabajo— se convirtieron en la única esperanza de contribuir al ingreso familiar.

Después de meses sin clases en Brasil, las universidades, debido a la presión gubernamental de estudiantes, profesores y personal, ya no pudieron retrasar la secuencia del flujo de educación y enseñanza para lo cual fueron creadas. Era imperativo reanudar actividades. Nos encontramos, sin previo aviso, moviéndonos de una habitación a otra en nuestros hogares y siendo, la mayor parte del tiempo, nuestros estudiantes quienes nos enseñaban cómo manejar las herramientas tecnológicas que se nos presentaban. Muchos de nosotros tuvimos que recurrir a familiares jóvenes —o contar con el apoyo de los estudiantes— para poder impartir una clase, utilizando las nuevas tecnologías. Así aprendimos a enseñar con esas herramientas. La línea que antes demarcaba los roles de estudiantes y profesores se volvió cada vez más borrosa. Éramos un grupo de aprendientes, independientemente de la longevidad y experiencia docente que ya tuviéramos.

El regreso a las clases, en formato online, tras la pandemia y sin la debida planificación, hizo que entre las muchas tareas académicas que afrontamos habitualmente los profesores (orientación, producción de artículos, cursos de extensión, aplicación de evaluaciones…), tuviésemos que organizar formatos originales con lenguaje tecnológico específico de enseñanza. Inicialmente, correspondía a los docentes asumir los costos de conexión y compra de nuevas computadoras para que se pudieran realizar las actividades.

Después de estar acostumbrados a la proximidad, la mirada, la interacción, a las aulas físicas, al camino a la universidad, a las conversaciones en los pasillos, a las orientaciones en nuestras aulas, a las reuniones en los comedores y a toda la palpitante vida universitaria, nos encontramos con todas estas interacciones interrumpidas.

Desde nuestros hogares fuimos testigos y experimentamos los horrores y el miedo a la muerte que parecían cada hora más cercanos. Había un gran número de alumnos desanimados que muchas veces quitaban de la pantalla su propia imagen, dejando solo la fotografía, simulando una asistencia ficticia a cada clase.

Incluso con el regreso, la desigualdad económica impidió que muchos estudiantes asistieran a clases debido a las dificultades para cubrir los costos de la conectividad. Para aquellos que pudieron, las escenas domésticas fueron captadas incidentalmente —durante las clases— debido a la falta de familiaridad con los nuevos desafíos tecnológicos. Los micrófonos abiertos denunciaron la presencia de niños que también permanecían en casa, los ladridos de los perros, el ruido de las cacerolas, las voces presentes y muchas otras situaciones en el ámbito de la intimidad doméstica. Las cámaras abiertas, por accidente, revelaron, a un público más amplio, escenas como el uso de los baños o ropa solo permitida para la privacidad del hogar. Se desdibujó así la barrera entre lo público y lo privado, por falta de la preparación requerida. En este ambiente aún inhóspito, el curso fue impartido por las profesoras Anny Ocoró Loango (UNTREF-FLACSO),[2] radicadas en Buenos Aires, Argentina; Teodora Hurtado Saa[3] (Universidad de Guanajuato/UGTO) con sede en Guanajuato, México y Joselina da Silva (UFRRJ),[4] con sede en Río de Janeiro (Brasil).

2 UNTREF (*Universidad Nacional de Tres* de Febrero); FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). e-mail: annyocoro@hotmail.com

3 Universidad de Guanajuato; e-mail: teodora6811@gmail.com

4 UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), campus Seropédica. e-mail: joselinajo@yahoo.com.br

Pensando en un currículum afro centrado

Edgardo Lander (2005) nos habla de la actualidad hegemónica del pensamiento científico con su propiedad de naturalizar las relaciones sociales, viéndolas como espontáneas, así como las únicas formas posibles de mirar y analizar la sociedad en su desarrollo histórico. En este patrón, según el autor, el paradigma único para interpretar ideologías y modelos de civilización se vuelve incuestionable. Este formato se percibe a sí mismo como globalizado y universal, haciendo inviable en su análisis la existencia de otras formas de vida. Por tanto, se vuelve excluyente al dejar atrás todo un conjunto de conocimientos que no provienen de otras fuentes científicas.

Siguiendo aún los análisis propuestos por Edgardo Lander (2005), cualquier movimiento hacia el desmantelamiento de esta construcción epistemológica requiere de un gran esfuerzo y ejercicio, ya que implica inicialmente cuestionar su existencia, el conocimiento que ella avala como único y universal, así como los instrumentos que utilizó. Se hace necesario, al mismo tiempo, desconocer una concepción que ha sido consagrada. El autor continúa presentando varios estudios que han contribuido a refutar esta matriz que universaliza la historia europea. Ellos son: la crítica feminista, el orientalismo de Said, los estudios subalternos, la perspectiva poscolonial y los estudios en América Latina, entre otros.

Según Michael W. Apple (1989) —en su texto, *Currículum y Poder*— incluso con la presencia expresiva de lo que cree y practica el sentido común respecto de la supuesta neutralidad de los currículos —que a su vez disfrazan la existencia de dominancia y conflicto en la constitución de cualquier currículum— hay un movimiento creciente para cuestionar la idea de 'propiedad' y un aspecto donde el conocimiento se determina a partir de la definición de lo que es o no legítimo y con base en una hegemonía determinada. El desafío del cambio, en este sentido, se debe todavía —según Lander— al hecho de que hay educadores que entienden el currículum como "conocimiento que debe aprenderse" (Apple, 1989, p. 46). Para refutar esto, según el autor, es necesario construir un currículo

de orientación crítica donde se consideren dinámicas sociales como el género, la clase y la raza.

En su texto *El racismo y la hegemonía del privilegio epistémico*, Anny Ocoro Loango (2021) nos recuerda que existe un racismo de este orden y que se configura a partir de la idea de superioridad racial. Por lo tanto, este posicionamiento alimenta la visión jerárquica en relación con las prácticas culturales, el conocimiento y la producción de conocimiento. Así, se convierte en algo común la construcción, defensa y mantenimiento de una forma de hacer ciencia que privilegia la hegemonía, a escala global, de determinadas formas epistemológicas de conocimiento, basadas en una matriz eurocéntrica. Por tanto, sitúa periféricamente todos los demás conocimientos que difieren de este.

De acuerdo con gran parte a lo que ilustran los autores abordados y la autora, presentaremos a continuación cómo se construyó el curso mencionado.

Nacimiento y desarrollo de la disciplina

Con la apertura paulatina de las universidades, la mayoría de los posgrados del país optó por regresar a las actividades a distancia. Entonces decidimos transformar las vicisitudes y dolores del momento en algo que traería cierto alivio, logros profesionales, así como la ampliación de conocimientos. Desde este lugar, me acerqué para invitar a las profesoras antes mencionadas. Grada Kilomba (2024), en su conferencia "Descolonizando el pensamiento", habla de la importancia del cruce entre biografía y teoría, como fundamental para la construcción del conocimiento descolonizado.

Creo y busco desarrollar, por tanto, la complejidad entre ambas (biografía y teoría), como mi praxis pedagógica. Como mujer negra y académica que soy e insertada en un grupo cada vez más robusto de profesionales en las tres esferas de formación e inspirada también en *Educar para transgredir* de bell hooks (2017), se vislumbró esta disciplina. Al reconocer a las profesoras de doctorado —Anny Ocoró Loango y Teodora Hurtado Saa— con el mismo perfil, las invité a trabajar juntas

durante ese semestre tan lleno de dudas e incertidumbres. La evidencia también aporta que en otras circunstancias necesitaríamos una estructura económica (boletos, dietas, alojamiento) y la oportunidad de espacio en sus respectivos horarios para poder contar con su presencia en nuestras clases.

Después de aceptada la invitación, comenzamos a preparar el programa de estudios y a planificar las clases juntas. Así, creamos la asignatura 'Temática especial en el pensamiento de las mujeres negras en América Latina', impartida semanalmente por las tres docentes, en el segundo semestre de 2020, cuyo temario proclamaba lo siguiente:

> En este curso se analizarán los conceptos de raza y racismo... A partir de esta introducción general, se presentarán análisis y discusiones sobre diferentes perspectivas analíticas producidas por teóricas negras —dentro y fuera del ámbito académico— en América Latina. Se presentarán diferentes percepciones sobre los aportes a una epistemología antirracista, a través de textos teóricos y videos disponibles en la web. También abordaremos los aportes de pensadoras afro latinoamericanas para discutir las realidades y múltiples situaciones de opresión, especialmente contra las mujeres afrodescendientes.

Los diálogos, para una discusión fructífera en dirección a una cultura antirracista, están ausentes comúnmente en los programas de posgrado; por lo cual dos de los objetivos específicos establecían: a) analizar el racismo estructural, así como sus efectos en la sub alterización de la población negra, su cultura, historia y epistemologías negras; b) presentar nociones conceptuales introductorias que permitan un diálogo académico entre las categorías de género y raza.

El contenido del programa, elaborado por las tres docentes, proponía un diálogo con varias autoras afrolatinoamericanas (en textos o videos); entre ellos, Sueli Carneiro (2003), Luiza Bairros (1995), Ochi Curriel (2002; 2007), Laura Segato (2017), Matilde Ribeiro (2001), Lélia Gonzales (1988), Betty Ruth Lozano Lerma (2010), Yuderkys Espinosa Miñoso (VÍDEO), Grada Kilomba (2021), Sonia Beatriz Santos (2007) y Gladys Tzul Tzul (vídeo), además de artículos publicados —individualmente o en coautoría— por las docentes del curso.

Se matricularon veintiséis estudiantes (hombres y mujeres) de maestría y doctorado de nuestro programa y de otras universidades, la mayoría de ellos afrodescendientes. Utilizando la tecnología, que permitió la participación no presencial, también se inscribieron estudiantes de otros estados. Elegimos tener clases por la noche, para no impedir la participación de los estudiantes interesados en el mercado laboral.

Hablando sobre esta experiencia

Aproximadamente más de dos años después de realizar la carrera y después de los traumas iniciales de la pandemia y con la universidad volviendo casi a la normalidad —salvo los muchos que se quedaron en el camino por pérdida de interés, de vacantes, de oportunidad económica o de la vida misma o de seres queridos— decidimos compartir esta inusual experiencia transformándola en una reflexión académica. Con este objetivo en mente, contactamos a las profesoras latinoamericanas y a algunos de los estudiantes. Les informamos sobre nuestro interés y les pedimos que nos enviaran, vía WhatsApp, uno o dos párrafos sobre esa oportunidad, aún poco desarrollada en las universidades brasileñas. Al respecto, así nos recordó la profesora Theodora Hurtado Saa, una de las disertantes.

> El curso Tópico especial em pensamento de mulheres negras na América Latina es una iniciativa en la que colaboré con la Dra. Joselina y la Dra. Anny. Personal y profesionalmente fue una experiencia que me permitió profundizar en el conocimiento de las experiencias de mujeres negras en el mundo y en América Latina (mujeres racializadas, sexualizadas y estratificadas), que, desde las condiciones de desigualdad y discriminación, como condición de opresiones se dieron a la labor de generar conocimiento y una nueva genealogía convertida en paradigmas de las ciencias sociales y de las humanidades.

Bell hooks (2017) sostiene que existe en la educación un poder que estimula y construye un sentido de libertad, aunque no siempre ocurre de esta manera, a través de la enseñanza habitual de la obediencia a una autoridad representada por los docentes, de acuerdo con la realidad recopilada por la autora. Allí, según ella, la universidad era sinónimo de

"cárcel". En nuestra situación brasileña, con estudiantes desmotivados, después del pico de Covid-19, lo proclamado por la autora nos ayudaba a implementar el curso: "el aula es un lugar de entusiasmo, nunca de aburrimiento" (hooks, 2017, p. 15). En este sentido, nos dice una alumna, en alusión a los textos.

> A través de sus palabras, pude entrar en contacto con los saberes surgidos de sus luchas, donde el cuerpo negro adquiere otras proyecciones fuera del perfil colonial y, de esta manera, promueve conflictos y reconfiguraciones en diferentes niveles de la sociedad latinoamericana (cultural, económico, estructural y político), permitiendo así la ampliación del repertorio teórico-metodológico dentro de mi investigación y el replanteamiento de mi acción como investigadora-agente negra en la sociedad brasileña. (Maria Carolina Almeida de Azevedo, estudiante de la maestría en Educación (PPGEDUC/UFRRJ))

Las clases estaban diseñadas para que cada día lectivo, una de las profesoras fuera la encargada de dirigirlas. Correspondía a las otras dos aportar reflexiones, análisis y críticas a la luz de sus perspectivas teóricas, académicas y epistemológicas. Buscando eliminar el ambiente de desánimo presente en la educación pospandemia, pedimos a los estudiantes que se dividieran en grupos de tres personas, donde, en cada clase, luego de la presentación de las docentes, era el turno de los estudiantes de contribuir con sus análisis críticos sobre uno de los textos contenidos en la bibliografía recomendada.

Elegimos un formato en el que los estudiantes pudieran expresar sus análisis y hallazgos después de leer cada texto. También adoptamos la metodología de seminarios de presentación en los que cada educando elegía uno de los textos de la bibliografía presentada anteriormente y nos daba una clase, de unos veinte minutos de duración; al finalizar, recibía aportes de las profesoras y de los demás alumnos.

> Con los intercambios que se dieron en clase pude desaprender prácticas estereotipadas y, principalmente, buscar ser un mejor padre en mi relación con Laila e Isis, abordando las diversas corrientes del pensamiento feminista, así como, argumentar, a partir de la bibliografía, la importante contribución

> de estas mujeres en la lucha antirracista y de género. (Diomário da Silva Júnior. Estudiante del doctorado (PPGEDUC/UFRRJ))

De esta manera, los estudiantes recibieron lecturas analíticas de las profesoras, así como de sus compañeros, permitiendo que todos (incluidas las docentes) se beneficiaran de reflexiones desde diferentes ángulos. Se trataba, como nos señala hooks (2017), de valorar la presencia de cada alumno, además de permitir —aún de acuerdo con la autora— de que la dinámica de la clase ya no recayera únicamente en la responsabilidad de los educadores.

> Generalmente optamos por teóricos consagrados en la academia eurocéntrica. Sin embargo, contemplar otros paradigmas, otras perspectivas puede enriquecer el proceso de investigación académica, y eso fue importante para mí, tener contacto con nuevos conceptos, nuevas perspectivas, pensamiento descolonizador. Hoy mi opción política es tener un mayor contacto con la literatura negra, especialmente con las mujeres negras... Disfruté la experiencia de asistir a clases con dos profesoras extranjeras... (Dionice Freire, estudiante de maestría (PPGEDUC/UFRRJ))

En esta misma reflexión, hooks (2017) nos anima a pensar que las clases pueden y deben estar *locas* de ilusión, interés y aprendizaje. Creíamos que la mera presencia de tres profesoras doctoras negras juntas (dos de las cuales eran hispanohablantes) enseñando un semestre completo era, en sí mismo, un promotor de la curiosidad académica entre los estudiantes.

> Me interesó el tema, ya que soy estudiante de maestría... Confieso que tenía pocos conocimientos sobre el tema. Durante las clases amplié mis conocimientos sobre el feminismo desde otra perspectiva. Tenía una idea basada en el feminismo blanco y fue sumamente importante aprender que no incluía la agenda de las mujeres negras... También conocer las producciones académicas de mujeres negras hizo una gran diferencia en mi forma de pensar sobre mi investigación y la elección de los teóricos para establecer el diálogo. (Dionice Freire, estudiante de la maestría (PPGEDUC/UFRRJ))

Nuevas oportunidades posibles, a través de una visión en la que los afrodescendientes son vistos como poseedores de ciudadanía en sus más diversas acepciones. A partir de esta idea nació esta disciplina, sustentada en pensamientos que apuestan por criticar las epistemologías hegemónicas

e insertar nuevos sujetos en sus comprensiones sobre género y raza. Así concebimos, diseñamos el plan de estudios y elegimos a las pensadoras con quienes dialogaríamos a lo largo del semestre. Como señala la profesora colombiana radicada en México y una de las tres disertantes:

> El curso Tópico especial em pensamento de mulheres negras na América Latina es una iniciativa en la que colaboré con la Dra. Joselina y la Dra. Anny. Personal y profesionalmente fue una experiencia que me permitió profundizar en el conocimiento de las experiencias de mujeres negras en el mundo y en América Latina (mujeres racializadas, sexualizadas y estratificadas), que, desde las condiciones de desigualdad y discriminación, como condición de opresiones se dieron a la labor de generar conocimiento y una nueva genealogía convertida en paradigmas de las ciencias sociales y de las humanidades. (Profesora Dra. Theodora Hurtado Saa)

PPGEDUC es un programa eminentemente presencial, sin que las clases remotas puedan encajar en su estructura. La experiencia de reunir a docentes de tres países, en una misma materia, sin costos adicionales sería posible solo en esa circunstancia de excepción educativa, provocada por la pandemia. La elección de estas docentes se debió a mi amistad previa con cada una de ellas, pero sobre todo por sus trayectorias académicas y porque producen pensamientos teóricos sustentados en la intersección de raza y género. La contradictoria ausencia de un plan de estudios consolidado sobre antirracismo y género en la carrera del PPGEDDUC/UFRRJ contribuyó a la creación de esta iniciativa.

> Desde mi punto de vista, este estudio es consistente con los diálogos y orientaciones recibidas de mi madre, mis hermanas (Dionilce y María) y mi esposa (Jane). Necesito comprender el mundo femenino y sus problemáticas... Los estudios contribuyeron a mi mejor comprensión de lo que significa ser mujer en la Améfrica Ladina, entender las similitudes de los problemas y ansiedades vividas. Veía que, a pesar de todo, nada las hacía detener, al igual que mi difunta Nilce, la mujer que me hizo, que me colocó en el mundo, que me crió, me abrazó y educó. (Diomário da Silva Júnior. Estudiante del doctorado (PPGEDUC/UFRRJ))

El campo de la educación es percibido por De Oliveira (2016) como aquel donde es posible detectar una mayor presencia de producción de

intelectuales negros en Brasil. Este factor, en el análisis del autor, se debe al surgimiento y expansión de investigadores negros con una visión más crítica de las relaciones raciales. En este sentido, es en las ciencias humanas donde se concentra el mayor número de estos estudios. Por tanto, estas producciones contribuyen a la educación orientada a las relaciones étnico-raciales y, en consecuencia, a la formación de nuevos docentes.

> Participar en el Pensamiento Disciplinario de las Mujeres Negras en América Latina fue sumamente importante para la construcción de mi identidad como mujer negra e investigadora. Los análisis y pensamientos de pensadoras, especialmente afrolatinas, contribuyeron al fortalecimiento de la educación antirracista y de las epistemologías negras que valoran las historias de las mujeres y sus roles protagónicos en la sociedad. (Priscila Márcia Chrispim. Bahia do Nascimento. Estudiante de la maestría (PPGEDUC/UFRRJ))

Creemos que el currículo puede ser una herramienta de referencia para la formación de los estudiantes, independientemente de su nivel de preparación. Así, se pueden constituir concepciones del mundo en contra o a favor de la creación de una ciudadanía libertaria, a partir de la elaboración de un determinado currículo. Las reflexiones sobre la sociedad, aspectos culturales, religiosos, políticos, ideológicos religiosos, sobre la orientación sexual, sobre la organización social, sobre los derechos ciudadanos, sobre el racismo, el sexismo, entre otros, pueden ser determinadamente incluidas o excluidas de un determinado currículo, dependiendo de la línea ideológica y epistemológica de quien la construye (Ocoró Loango, Anny, D. S. N., 2019).

> Como se señala en los textos trabajados, resistencia, superación e insurgencia son palabras que guían la construcción de los escritos producidos por las intelectuales negras estudiadas, así como en los discursos de las profesoras Joselina da Silva, Anny Loango y Teodora Hurtado. (Diomário da Silva Júnior. Estudiante del doctorado (PPGEDUC/UFRRJ))

Sheila Walker —en el texto *Amargo Mel: Racismo y exclusión de autores negros*— estudia la rara presencia de autores negros y africanos en textos y programas sobre África. Una de las conclusiones de la autora descansa en que las corrientes teóricas y los autores seleccionados están directamente vinculados a las "preferencias" de quienes las formulan y

que fueron adquiridas durante su respectiva formación. Por tanto, mucho más que "predilecciones", se trata de elecciones individuales basadas en una visión eurocéntrica de las teorías sobre el continente africano. Los resultados de la investigación se generan a partir del análisis de tres programas, uno brasileño, uno inglés y uno sudafricano. Una de las conclusiones del artículo es que incluso en el contexto de la ley de cuotas, en las universidades brasileñas aún no se ha logrado la diversidad en el personal docente.

> Las clases de la asignatura "Tema Especial en el Pensamiento de las Mujeres Negras en América Latina" fueron de suma importancia para mi desarrollo académico y personal, ya que incluyeron textos de las autoras elegidas para la materia, como Sueli Carneiro y Ochy Curiel, y también las voces de las docentes Anny Loango y Teodora Saa, otras visiones sobre el ser y el estar, como mujeres negras, liderando la producción de conocimiento científico y la acción política en América Latina. (Maria Carolina Almeida de Azevedo. Estudiante de la maestría (PPGEDUC/UFRRJ))

El desempeño académico de las dos intelectuales invitadas brindó diversas oportunidades en la disciplina. Sus perspectivas teóricas, sus experiencias docentes y sus visiones críticas nos desafiaban constantemente a crear nuevas epistemes. Fuimos expuestos, de diferentes maneras, a analizar de forma crítica y a observar un mismo texto desde múltiples ángulos. Así, con cada texto de una intelectual negra que estudiábamos, se nos exigía diferentes maneras de ver, comprender y releer los análisis ahí contenidos, a través de ópticas ampliadas presentadas desde diferentes perspectivas por las profesoras Anny Ocoró Loango y Teodora Hurtado Saa, —para una audiencia brasileña. Se puede corroborar lo antes dicho con la afirmación de una de las alumnas:

> Puedo dividir la experiencia en tres sensaciones:
>
> 1. Extrañeza: nunca había oído hablar del pensamiento de las mujeres negras afrolatinas, solo conocía el feminismo a través de la perspectiva norteamericana señaladas por Patrícia Hill Colins y Ângela Davis; 2. Representación: estar en una promoción de posgrado en la que la mayoría eran estudiantes negras fue increíblemente acogedor; 3. Rigor académico: la lectura de textos, la investigación sobre la vida cotidiana de las mujeres

> negras en América Latina, me ayudaron mucho a visualizar nuestras discusiones diarias en forma de escritos científicos. (Carolline Ferreira Sotero de Oliveira. Estudiante de la maestría (PPGEDUC/UFRRJ))

En este recorrido llama la atención la contradicción residente, a partir del nombre del programa: Posgrado en Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares. Creemos que debería ofrecer temas como la raza, el género y la sexualidad —por citar solo algunos— incluidos en su lista de materias obligatorias y no quedar únicamente bajo la responsabilidad de docentes —negros o no— directamente comprometidos con estas reflexiones, desde el punto de vista de sus temas de investigación o por el compromiso social con una educación liberadora.

> Mi elección de participar en la disciplina fue con el objetivo de conocer la producción de las mujeres de Améfrica Ladina, como señala Lélia Gonzales, buscando brindarme conocimientos capaces de mejorar mi comprensión de los movimientos feministas, ya que soy consciente de mi obligación de ser participativo. (Diomário da Silva Júnior. Estudiante del doctorado (PPGEDUC/UFRRJ))

La intelectual nigeriana Chimamanda Adiche, en su reconocido texto, *El peligro de la historia única*, nos dice: "Cuando rechazamos una sola historia, cuando nos damos cuenta de que nunca hay una sola historia sobre un lugar, recuperamos una especie de paraíso" (2019, p. 05). Al respecto, traemos aquí otra parte del testimonio de la profesora Theodora Hurtado Saa.

> En ese contexto el curso aportó mucho a mi reencuentro como mujer negra con las condiciones de vida de otras mujeres negras en calidad de docente, pero también en calidad de estudiante, aprendiendo de mis compañeras, de las y los estudiantes y de mí misma. Esa experiencia me fortaleció para estudiar justamente este fenómeno de cómo vivimos en tantas intersecciones y cómo luchamos dentro y fuera de ellas como académicas, madres, hijas, hermanas, encontrando solidaridades y resistiendo a las formas variadas de opresión. Este curso, por tanto, es una experiencia propositiva para el cambio social y de las ciencias. Agradezco a mis colegas que me hayan invitado y a los estudiantes que participaron.

Los estudios interseccionales sobre raza y género en América Latina todavía están por ampliarse cuando miramos la producción desarrollada en Brasil. Tradicionalmente, nos hemos centrado más enfáticamente en los análisis comparativos con los afroestadounidenses como referencia analítica, dejando de lado experiencias regionales y culturales que podrían acercarse más a la realidad brasileña. Siguiendo este razonamiento, creemos que una de las contribuciones para ampliar estas miradas puede ser alentar a estudiantes e investigadores a prestar atención a entornos teóricos, académicos, etnográficos y empíricos donde diferentes aspectos de la región pueden convertirse en objeto de investigación.

Pensamientos concluyentes

Los estudios que analizan las diferentes epistemologías desarrolladas por pensadoras negras han ganado mayor espacio y discusión en el ámbito académico en las últimas décadas. Al mismo tiempo, en América Latina las mujeres negras han ido ocupando un lugar destacado en los movimientos sociales negros y en la gestión de estos procesos organizativos. Son muchas las lideresas de diferentes organizaciones que han contribuido significativamente a la creación de una conciencia antirracista y antisexista en la región.

Sin embargo, cuando nos dedicamos a observar los textos producidos, en el ámbito académico, todavía queda un largo camino por recorrer. Para atender esta demanda, invitamos a dos docentes expertas en el tema, con amplia experiencia en estudios interseccionales sobre raza y género —una trabajando en Argentina y la otra en México— para que juntas pudiésemos colaborar con la formación de profesionales en el campo de la educación, aportando conocimientos técnicos y científicos que permitan interpretar críticamente la realidad circundante. Nuestra experiencia se desarrolló a través de narrativas plurales con el fin de provocar nuevos formatos de ejercicio de ciudadanía que consideren los contornos de las relaciones raciales y de género, como construcción social y desde una perspectiva antirracista.

La disciplina buscó —apoyada en las contribuciones de diferentes autoras— brindar una mayor complementariedad de conocimientos específicos junto con la expansión de una mirada actualizada sobre los temas específicos de las poblaciones negras y su educación en el ámbito de los movimientos sociales, centrándose particularmente en textos y videos, protagonizados o elaborados por pensadoras negras en América Latina. Buscamos, en paralelo, ayudar en la reflexión sobre los temas centrales del pensamiento en torno a sus demandas de ciudadanía plena y la lucha contra las múltiples opresiones. Durante el semestre se analizó la participación de las mujeres negras como activistas y/o académicas en la interpretación de la desigualdad de oportunidades y las fuertes barreras erigidas por el racismo institucional y epistémico.

Este texto, que ahora estamos terminando, surgió del deseo de compartir el acontecer de esta disciplina con un público más amplio, ante la expectativa de contribuir a experiencias pedagógico/académicas que cada vez buscan construir intereses de investigación, apuntando al vasto campo llamado América Latina, sobre todo, cuando prestamos atención a los temas de raza y género.

Quisiera agradecer la colaboración voluntaria —y sin remuneración pecuniaria alguna, basada únicamente en el compromiso con la producción de conocimiento y educación antirracista y antisexista— de las profesoras Anny Ocoró Loango (UNTREF-FLACSO) y Teodora Hurtado Saa, Universidad de Guanajuato (UGTO), residenciadas en Argentina y México respectivamente. En particular, pude disfrutar, por primera vez, de la oportunidad de trabajar —al mismo tiempo— en colaboración con dos colegas influyentes en la producción de una epistemología insurgente, antirracista y antisexista. La presencia de intelectuales negras extranjeras impartiendo clases durante todo un período académico permitió superar —aunque sea temporalmente— la soledad intelectual de la que somos víctimas, durante gran parte de nuestra vida académica.

Referencias bibliográficas

Adichie, N. (2019). *O perigo de uma história única*. Companhia das Letras.

Apple, *Michael* Whitman y Silva Tomaz, T. (1989). Currículo e poder. *Educação & realidade, 14*(2), 46-57. jul./dez, Porto Alegre.

Bairros, L. (1995). Nossos feminismos revisitados. *Revista estudos feministas*, *3*(2), 458-463.

Carneiro, S. (2003). Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *Racismos contemporâneos. Takano Editora*, *49*, 49-58. Río de Janeiro.

De Oliveira, O. Fernandes (2016). Intelectualidade negra e produção do conhecimento na educação brasileira. *REPECULT-Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura. Qualis B1*., *1*(1), 106-118. http://doi.org/10.29327/211303

Gomes, N. L. (2020). A questão racial e o novo coronavírus no Brasil. *Trabalho e Justiça Social.* https://bit.ly/3Vt1jtd

Gonzalez, L. (1988). A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, 92/93, 69-82. (janeiro/junho). https://bit.ly/3XHD9xT

hooks, bell (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.* WMF Martins Fontes.

Hurtado Saa, T. (2020) *Superar el racismo, el sexismo y el clasismo en contextos universitarios construyendo nuevas epistemologías y aplicando metodologías en resistencia* [en proceso de publicación].

Kilomba, G. (2022). Descolonizando o conhecimento. [S. l.: s. n.], 1 vídeo (1h01 min). Publicado pelo canal Clinicand. https://bit.ly/3zhkNcR

Lander, E. (org.) (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur, CLACSO.

Loango, A. Ocoró. (2019). Emancipación y descolonización: tensiones, luchas y aprendizajes de los investigadores/as negros/as en la educación superior. Práxis Educacional, [S.l.], *15*(32), 53-68, maio ISSN 2178-2679. https://doi.org/10.22481/praxis.v15i32.5043

Loango, A. Ocoró. (2021). O racismo e a hegemonia do privilégio epistêmico. *Revista de Filosofía Aurora*, *33*(59), 417-434.

Lozano Lerma, B. R. (2010). El feminismo no puede ser uno porque las mujeres somos diversas. Aportes a un feminismo negro decolonial desde la experiencia de las mujeres negras del Pacífico colombiano. *La manzana de la discordia, 5*(2). http://www.bdigital.unal.edu.co

Miñoso, Y. Espinosa. (2017). Feminismos en América Latina y las apuestas antirracista y descolonial. [S. l.: s. N.], 1 vídeo (1h05 min). Publicado pelo canal A(r)mando Vo(i)ces. https://bit.ly/4cvI5dd

Ocoró Loango, Anny, Da Silva, María Nilza. (2019). Afrodescendientes y educación superior. Un análisis de las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, *20*(20), 131-154. Recuperado a partir de https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/22

Ribeiro, Matilde. (2001). Diversidade racial, étnica e processos de participação política na América Latina. *XIX Curso Interdisciplinario em Derechos Humanos, Costa Rica*

Segato, Rita Laura. (2017). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En: En Campoalegre Rosa y Bidaseca Karina (eds), Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171006013311/Mas_alla_del_decenio.pdf

Tzul Tzul, Gladys. Otros mundos posibles. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (1h29 min). Publicado pelo canal La Casa Encedida. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NWZfF3HsUvo. Acesso em: 07 fev. 2024

Escribivencias intergeneracionales

Desafíos, deseos y encuentros en el camino de las mujeres negras en PPRER (Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais)

Beatriz Pimentel[1]
PPRER/Cefet-RJ
beatrizcpimentel07@gmail.com
https://orcid.org/0009-0003-2391-0226

Marta Gomes[2]
PPRER/Cefet-RJ
luablack50@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-1494-5066

1 Maestranda en Relaciones Étnico-Raciales (PPRER - CEFET/RJ). Especialista en Enseñanza de Historia y Culturas Africanas y Afrobrasileñas (IFRJ). Licenciada en Comunicación Social/Periodismo (UNICENTRO/PR). Voluntaria del Instituto Marielle Franco - Red de Semillas / RJ. Cofundadora del Colectivo Feminista Cláudia da Silva - Guarapuava/PR. http://lattes.cnpq.br/9142564002110931

2 Estudiante de Maestría en el Programa de Relaciones Étnico-Raciales (PPRER) - (2022) en el Centro Federal de Educación Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) bajo la dirección de la Prof. Dra. Maria de Fátima Lima Santos. Trabajadora Social, Especialista en Políticas Públicas de Justicia Penal y Seguridad Pública de la UFF (Universidad Federal Fluminense). Especialización en Relaciones Étnico-Raciales y Género en CEPED /UERJ (Universidad del Estado de Río de Janeiro). Desarrolla estudios sobre raza, género y sexualidad en el grupo de Investigación Ori/CNPq, una alianza entre el Programa de Postgrado en Relaciones Étnico-Raciales y el Programa de Postgrado Interdisciplinario en Lingüística Aplicada-UFRJ. http://lattes.cnpq.br/7823638795370170

Introducción

La invisibilidad de mujeres y hombres negros como sujetos con derechos en diversos espacios de la sociedad brasileña está directamente vinculada al proceso de esclavitud negra en Brasil. La ausencia de políticas post-esclavitud resultó en un escenario donde la población negra quedó al margen del proyecto de nación que estaba surgiendo (Gonçalves, 2018).

Los cambios en el escenario posterior a la abolición comenzaron solo después de una fuerte presión de los movimientos negros en varios períodos de la historia. Según la autora:

> Sin políticas públicas que pudieran incluir a la población recién liberada en el proyecto nacional postabolición, y ante un escenario que propagaba la inferioridad de la población no blanca, los hombres y mujeres negros no tuvieron acceso a la ciudadanía plena. Era necesario actuar colectivamente como movimiento organizado para exigir el respeto como ser humano al empleo digno. (Gonçalves, 2018, p. 352)

Es en este escenario de intensas movilizaciones políticas que surgen los Movimientos Sociales: el Movimiento Negro Unificado y el Movimiento Feminista. Ambos con pautas específicas, pero similares. El movimiento negro que denunció el "mito de la democracia racial" y su cordialidad ficticia; el movimiento feminista que denunció al patriarcado como responsable de la condición de subalternidad impuesta a las mujeres en la sociedad brasileña (Gonçalves, 2018, p. 35).

No obstante, a pesar de que las pautas de lucha eran similares para ambos movimientos, las mujeres negras comprendieron la necesidad de autonomía en relación con su movimiento, ya que aparecieron fronteras, por ejemplo, "cuando las mujeres negras discutieron la lucha de las guarderías comunitarias, fueron cuestionadas por las feministas blancas" (Gonçalves, 2018, p. 355).

Como afirma Moreira (2007), dadas las contradicciones que ocurrieron dentro de los movimientos negros y feministas, relacionadas con la opresión de género y raza/color, los activistas negros, en los movimientos negros, se organizaron en espacios para combatir y cuestionar estas opresiones.

> El movimiento de mujeres negras, o la organización de las mujeres negras brasileñas, analizado en este trabajo, que maduró en los años 80, es el resultado de la intersección entre los movimientos negros y feministas y es también el espacio de tensión en torno a las especificidades de las mujeres negras que provienen desde la urgencia de las demandas étnico-raciales y de género. (Moreira, 2007, p. 57)

> Basado en los escritos académicos de dos mujeres negras, Beatriz y Marta, alumnas de la Maestría del Programa de Postgrado en Relaciones Étnico-raciales del Centro Federal de Educación Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ-Brasil), ubicado en la ciudad de Río de Janeiro. "En común" deseo de construir un proyecto de educación antirracista que pueda ocuparse de la descolonización de nuestros cuerpos y mentes, al menos en un intento, este artículo presenta como concepto central la *"escribivencia"*, de la escritora Conceição Evaristo, como una apuesta metodológica no solo para la producción de conocimiento en la investigación académica, sino también para la vida.

La autora nos enseña a reconocer y a escribir nuestras *escribivencias*: a *escribivirnos*. Es nuestra historia, la de los mayores dándole un nuevo significado a la historia que ahora están escribiendo los más jóvenes, ya que no es posible escribir *escribivencias* de algo que no hemos experimentado, con lo que no hemos tenido experiencia.

Las producciones de Conceição Evaristo[3] nos alertan sobre la relevancia de los escritos de mujeres negras y en qué medida estos textos constituyen una posición política: la búsqueda de un cambio de mentalidad dentro de una academia hegemónicamente patriarcal, blanca y machista, así como la necesidad de abrazar las epistemologías negras[4] a lo largo de nuestra vida, y no solo en el espacio académico.

3 Maria da Conceição Evaristo, de nombre artístico Conceição Evaristo, es una de las escritoras más importantes de la literatura afrobrasileña. Nacida en Belo Horizonte, estado de Minas Gerais el 29 de noviembre de 1946. Sus principales géneros literarios son la poesía, el cuento y el romance. Sus principales obras son: *Ponciá Vivêncio* (2003), *Becos da Memória* (2006) y *Canção para Lullaby Menino Grande* (2022).

4 En este artículo utilizaremos un lenguaje neutro, pues entendemos que todos los cuerpos deben constituir semánticamente la construcción en la escritura académica. Así, respetaremos la no demarcación de género lingüístico.

Si bien la escritora Audre Lorde[5] (2019) nos dice que "no existe jerarquía de opresión", las mujeres negras han sido invisibilizadas y/o subordinadas en los más diversos espacios, debido a su color, reafirmando, así, la naturaleza interconectada de la opresión de género y raza.

Patrícia Hill Collins (2019), en su libro *Pensamiento feminista negro*, analiza el lugar social de las mujeres negras en diferentes espacios de la sociedad, utilizando el concepto de interseccionalidad entre los marcadores sociales de raza, género y clase como teoría social crítica, y en la producción de conocimiento a partir de las experiencias de las mujeres negras, señalando los desafíos y estrategias de resistencia de estas mujeres frente a estos sistemas de opresión: racismo, sexismo y cuestiones de clase, proponiendo presentarlas como agentes de conocimiento de nuestras propias vidas (Collins, 2019).

Dentro de esta discusión, Collins (2016) nos presenta la categoría "outsider within"[6] o "foráneos desde dentro", señalando que debemos aprender cómo las matrices de poder y dominación interfieren y condicionan la ocupación de este "lugar social" a las mujeres negras, potenciando la cuestión de la "no pertenencia", discusión que se relaciona directamente con la presente investigación, teniendo como primera hipótesis: que los desafíos y enfrentamientos para el ingreso de las mujeres negras mayores de 40/50 años a las universidades públicas están estrechamente vinculados a la historia de marginación de la población negra, que históricamente se asocia únicamente con los espacios de servicio. El lugar de las mujeres negras está delimitado por la subordinación, en la realización de actividades manuales fuertemente representadas por los servicios domésticos,

5 Audre Lorde (1934-1992) fue una escritora lesbiana negra estadounidense que dedicó la mayor parte de su vida a escribir libros y poemas sobre las desigualdades y prejuicios que enfrenta la comunidad lésbica, así como las inequidades en cuestiones raciales en la lucha por los derechos civiles.

6 Collins aborda la relación entre las mujeres negras y sus familias blancas, donde, en lugar de trabajar como sirvientas, se convirtieron en miembros honorarios de estas familias. Sin embargo, las mujeres negras sabían que, a pesar de su estatus de *insiders*, siempre serían *outsiders*.

de limpieza y de conservación. La mayoría de ellas son sirvientes, cocineras y lavanderas/planchadoras, cuidadoras de ancianos y auxiliares de enfermería, ocupando "puestos mal remunerados, sin reconocimiento y que requieren poca educación" (Santos y Dias, 2019, p.16).

Asimismo, aún según Patricia Hill Collins (2019):

> Las mujeres negras resisten, ya sea compartiendo pequeños momentos de amor las unas con lasotras en la vida cotidiana, ya sea cultivando comunidades en las que la vida de nuestros hijos, de nuestros seres queridos y nuestra propia vida, importan, sea, todavía, criticando las políticas públicas que nos niegan acceso a la seguridad, educación, vivienda, empleo y salud. (COLLINS, 2019, p. 13).

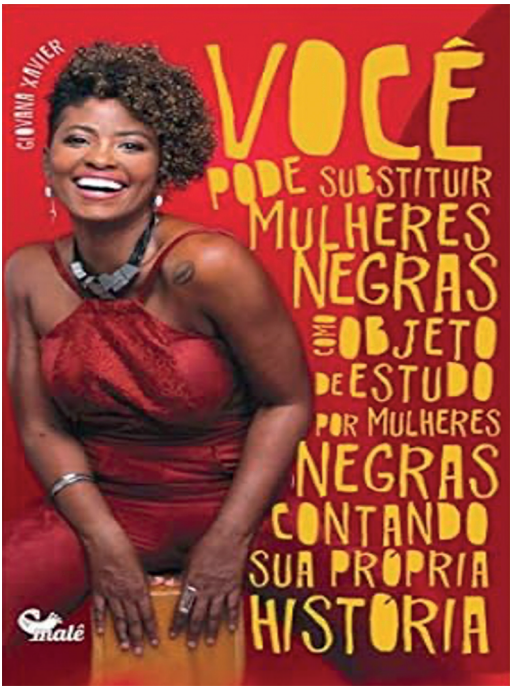
Este ensayo propone las narrativas y relatos de experiencias intergeneracionales de mujeres negras en el postgrado en relaciones étnico-raciales (PPRER), a partir de los escritos de Marta y Beatriz.

Escribiviendo (escribir con base en la experiencia) - Marta

En mi camino hacia la maestría, un solo deseo me impulsó durante siete procesos de selección para los más diversos Programas de Postgrado: desarrollar una investigación, donde pudiera romper con la lógica eurocéntrica de ser siempre objeto, y no sujeto de las investigaciones. Un deseo enorme de hablar de nosotros mismos, para nosotros; e incluso, poder utilizar una epistemología negra en mis investigaciones. ¡Un gran sueño!

Imbuida de este sueño adquirí mi primer libro escrito por una mujer negra: *Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria história* (Puedes reemplazar a las mujeres negras como objeto de estudio por mujeres negras que cuentan su propia historia), de Giovana Xavier (2019). Esta jornada fue también un encuentro enriquecedor con mis inquietudes y una fuerza impulsora para mi escribivencia. Descubrí el PPRER y me encontré el Programa de Postgrado en Relaciones Étnico-Raciales, donde vi que la mayoría de los estudiantes eran hombres y mujeres negros. Algo impensable en otra institución educativa.

Figura 1
Libro de Giovana Xavier



Nota. Reproducción/Imágenes/Google

Durante el proceso de escritura de mi investigación de maestría, traje el concepto de "Escribivencia", de Conceição Evaristo, como abordaje metodológico de mi trabajo. Con el objetivo de compartir experiencias de "escribir-vivir", idea estrechamente vinculada a experiencias étnicas y de género, que no constituye la escritura de uno mismo, como explica la escritora y educadora Conceição Evaristo. Herramienta, en la que el acto de escribir está profundamente vinculado "a la experiencia de quienes narran y de quienes escriben; y, al mismo tiempo, que el sujeto de la escritura presenta en su texto la historia del otro, también perteneciente a su colectivo" (Nunes, 2020, p. 18).

En su entrevista "La escribivencia lleva la escritura del colectivo", concedida a Beatriz Herminio, Evaristo (2022) nos enseña que la individualidad no encaja con la experiencia negra, ya que solo en lo colectivo, la vida negra puede encontrar su singularidad.

En *Una historia hecha por manos negras*, Alex Ratts (2021) afirma que:

> Patrícia Hill Collins, en 'Pensamiento Feminista Negro', se centra en la construcción de una epistemología feminista negra frente a las barreras de raza, género y clase en el espacio académico norteamericano. Según la autora, los grupos de "saberes subyugados", como el pensamiento de las mujeres negras, deben esforzarse más para convencer a una comunidad académica hegemónica —hombres, blancos, de élite y que se declaran heterosexuales. (Ratts, 2021, p. 19)

Como investigadora y estudiante de maestría, vi en el PPRER la posibilidad de construir y compartir mis investigaciones, porque, como afirman Ratts (2021) y hooks (2019), el "espacio académico" es efectivamente un intenso y eterno campo de disputas de poder y, en consecuencia, espacios de desafíos y enfrentamientos para la comunidad negra. Estos desafíos se acentúan cuando los sujetos que ocupan estos espacios son mujeres negras. A partir de ahí, cobra relevancia la construcción de una epistemología feminista negra, no con el objetivo de negar o aniquilar otros saberes y epistemologías, sino como una herramienta para lograr un cambio de mentalidad dentro de una academia hegemónicamente blanca y machista.

En mi trayectoria aprendí que nuestras experiencias pueden venir desde un lugar de dolor, pero también pueden llegar desde un lugar de vida, de poesía. No se debe pensar en nuestras historias solo con base en el dolor, sino basándonos en lo que nos mueve, descubriendo lo desconocido. Mis expectativas para el primer día de clase de "Alicia en el País de las Maravillas" pronto dieron paso a la decepción: no soy Alicia, así como la maestría no es el país de las maravillas.

Mi profesión me enseñó mucho sobre las relaciones sociales, pero descubrí que no sabía nada sobre las relaciones raciales, así que era necesario seguir. Al seguir, tuve la oportunidad de estudiar la asignatura que

marcó un antes y un después en mi trayectoria hacia la maestría: "Intelectualidad, Raza y racismo: Introducción a los debates sobre racismo y antirracismo", impartida por el Prof. Dr. Roberto Borges.

En estos encuentros poderosos y afectuosos, me animé a pensar y a evaluar mi presencia en este espacio llamado PPRER. Al fin y al cabo, hoy soy parte del PPRER. Las siguientes preguntas iniciaron la escritura de un texto más crítico en el desarrollo de mi investigación: ¿qué tan dispuesta estoy a lidiar con la diferencia, con la pluralidad, con la diversidad? ¿cuánto me es posible respetar a esa persona negra que no comparte mi fe religiosa? ¿estoy preparada para convivir y respetar la estética de los demás? ¿estoy preparada para convivir con una persona negra de derechas?

¿De verdad existe este contexto democrático en nuestras prácticas cotidianas, o somos autocráticos y afirmamos que nuestros conceptos son la verdad absoluta? ¿estamos dispuestos a pagar el precio para poner en práctica nuestros discursos-ideologías-teorías?

Nuestras epistemologías son diferentes; nuestros caminos son diferentes. Somos negros, pero somos plurales, somos diversos. Nuestras historias son múltiples. Según Chimamanda Adichie (2019), debemos ser conscientes del *'Perigo de uma história única'* (peligro de una sola historia). La lucha antirracista que libramos a lo largo de nuestra existencia es la misma, pero nuestros procesos identitarios son diferentes.

Cada clase era un compartir. No solo conocimiento, sino también afecto en forma de enseñanzas. Nuevas preguntas dieron paso a nuevas preocupaciones: De hecho, ¿cuál es el papel del PPRER en esta sociedad? ¿es audaz, es revolucionario? ¿es resistencia? ¿qué significa el PPRER para mí? ¿es solamente un título? ¿cómo es estar en este espacio? ¿para qué? ¿por qué? ¿qué quiero hacer con este conocimiento? ¿cuál es mi presencia en el espacio del PPRER?

A veces me refería a lo que Beatriz Nascimento (1979) entendía como quilombos: "espacios de libertad, resistencia, emancipación y curación de la opresión y el dolor" (Santos y Dias, 2019, p. 15), y apropiándome del pensamiento de bell hooks, "la teoría como práctica liberadora" (2013,

p. 86), entiendo que, más importante que haber logrado entrar en este Espacio y sobrevivir en él, mientras cuerpo negro, es vivir. Buscar en el programa de Postgrado en Relaciones Étnico-raciales un lugar de sanación, y no solo un instrumento teórico para alcanzar el título de Máster. La teoría debe tener sentido para quien la está utilizando. No puede ser únicamente un instrumento.

Escribiviendo-Beatriz

Hace poco menos de dos años supe que el camino sería estrecho. Nunca pensé en la posibilidad de estudiar en un Programa de Postgrado al nivel de una Maestría. La trayectoria académica de muchas de nosotras, mujeres negras afrobrasileñas/latinas también jóvenes y adultas, está permeada por innumerables subjetividades. Antes de conocer el PPRER, e incluso pensar en esta posibilidad, había probado otros programas en otros estados de Brasil.

Nada es casualidad y creo que el tiempo es capaz de presentarnos respuestas inimaginables. Mi primera propuesta de proyecto de maestría fue sobre la obra de Conceição Evaristo y, hoy, aquí estoy escribiendo sobre algo que comencé hace siete años. Me observo reflexiva e incluso retraída, porque actualmente, a mis 30 años, reconozco que hace diez años me consideraba una joven rebelde y dueña de sí misma.

Marta llegó a mi vida como un regalo, en un momento convulso de mi existencia. Fui seleccionada para el PPRER poco después de que falleciera mi madre. Estaba completamente perdida, desolada e incluso con una gran carencia emocional. Mi madre falleció sin saber que yo había logrado esta nueva etapa en mi jornada en este mundo. Empecé a leer textos que pudieran fortalecerme y comprender que tenía que continuar. Renato Nogueira (2022) en su libro *'O que é o luto: Como os mitos e as filosofías entendem a norte e dor da perda'* (Qué es el duelo: cómo los mitos y las filosofías entienden la muerte y el dolor de la pérdida), me hizo comprender que ese era un proceso natural y que necesitaba pasar por eso.

> Nos perdemos ante el dolor porque no nos permitimos sentirlo en su totalidad. Al hacerlo, no renunciamos a la búsqueda de la felicidad, sino que nos permitimos experimentar la vida plenamente, entendiendo sus procesos y absorbiendo cada momento. Nos fortalecemos. No debemos engañarnos en la búsqueda de una vida sin sombras. (Nogueira, 2022, p. 35)

Marta no solo llegó en un momento delicado, sino que me hizo entender que no estaba sola en este mundo. Afrontar la Maestría sería una de las etapas en las que aprendería a lidiar con mis contradicciones, limitaciones e incluso comprender otras personalidades, vivencias y voces diferentes a la mía.

No nos separamos más, me acerqué e incluso hice otros amigos en nuestra clase, pero me llamó la atención el hecho de que no era solo una amistad pasajera. Marta tiene una misión en mi vida y yo ciertamente tengo una en la suya. Nos apoyamos en innumerables momentos de tristeza, angustia, incertidumbres e incluso en las posibilidades de ser y existir en el contexto académico.

Casi no me di cuenta, pero fue a finales de 2023, el año pasado, cuando presentamos nuestro primer texto a otro congreso, sobre el tiempo y la maduración intergeneracional. No lo notábamos, pero nuestra amistad también se convirtió en el centro de una serie de temas que eran necesarios tratar con responsabilidad para pensar en una vida armoniosa y respetuosa entre las diferentes generaciones.

Me di cuenta de que no me bastaba con ser joven y tener conocimientos sobre las innumerables tecnologías que se presentaban en esta década, sino también que debía aprender a escuchar a las personas mayores y madurar como persona, una joven adulta negra; y entender también que las cosas no funcionan cómo y cuándo me gustarían.

Tuvimos muchas asignaturas durante la Maestría, y una de ellas (ya mencionada por Marta) nos impactó profundamente. El Profesor Doctor Don Roberto Borges muchas veces me hizo salir de las clases; aprensiva, arrepentida, pero también fortalecida. Estas no son razones negativas, pero me hicieron comprender que sabía poco sobre la vida y el tiempo.

Cuando pienso y reflexiono sobre el tiempo, recuerdo las innumerables veces en las que podría no haberlo dicho, no haberlo hecho e incluso no haber estado presente. Es un hecho, no podemos borrar ni cambiar las situaciones que nos hicieron llegar hasta aquí, pero podemos reconocer que estamos en constante evolución y, para que sea saludable, ella no se da de forma individual, sino colectiva.

De mujeres negras mayores aprendí que debo pensar antes de hablar, callarme en el momento adecuado, escuchar activamente y también hablar de lo que está lleno mi corazón. Esta sabiduría también está presente en los escritos de la activista e intelectual brasileña negra Lélia González, quien planteó tensiones en el debate sobre las relaciones raciales que permean la raza, el género y la clase en Brasil.

De ella aprendí que puedo hablar, y que pase lo que pase, nuestro femenino negro sigue silenciado en innumerables espacios, ya sean académicos, institucionales e incluso en lugares públicos. "Es el acto de hablar con todas sus implicaciones, porque nos han hablado, infantilizados, o sea, la basura hablará, y en el buen sentido" (González, 1984, p. 225).

Marta y yo seguiremos hablando y escribiendo felices, porque ya no somos basura ni mucho menos infantiles. Nuestra amistad y lo manifestado en la escritura de este trabajo son ejemplos de que podemos y debemos madurar juntas, porque el límite no es la edad, sino la audacia y el valor de escribir para otros países.

Sororidad vs. Doloridad

El término *sororidad* proviene de la idea de hermandad. Sin embargo, para Vilma Piedade (2018), escritora negra y feminista, responsable de forjar el concepto de *doloridad* "el dolor atraviesa la existencia y une en un mismo grito, en un mismo movimiento y en una misma lucha, que es la lucha por la liberación, por el cambio y por las mismas oportunidades a las mujeres negras" (p. 14). La autora asegura acertadamente que "cuanto más negro, más racismo, más dolor".

> El camino que recorro en esta construcción conceptual me lleva a comprender que un concepto parece necesitar el otro. Uno contiene el otro. Así como el ruido contiene el silencio, el dolor, por tanto, contiene sombras, vacío, ausencia, discurso silenciado, el dolor provocado por el racismo. Y este Dolor es Negro. (Piedade, 2018, p. 16)

Es en este punto en el que jóvenes como Beatriz, y personas "mayores" como Marta, viven hoy su sueño común. Continúan dispuestas a abordar las diferencias, incluso entre mujeres negras. Siguen creyendo y haciendo posible respetar a esa mujer negra y a ese hombre negro que no profesan la misma fe o que no tienen los mismos deseos personales.

Nuestra relación, o mejor dicho, nuestra amistad empezó a través de un cariñoso mensaje de WhatsApp. Aunque nunca nos habíamos visto y no sabíamos nada la una de la otra, la joven Beatriz se ofreció a resolver las dudas que tenía la "vieja" Marta sobre el acceso a la plataforma/sistema de la Maestría. En la primera clase, nos vimos y nos abrazamos como si fuéramos amigas muy cercanas. Había algo en común entre estas dos mujeres negras que iba más allá de la diferencia intergeneracional: el deseo ardiente de construir una producción académico/intelectual que hiciera efectivo el proyecto de educación antirracista.

Creemos que la construcción de este proyecto pasa por aprender no solo los unos con los otros, sino también los otros con uno. Aprender de las diferencias y, también, en y a pesar de las diferencias. A la hora de aprender, el tiempo es nuestro mayor y mejor aliado.

De hecho, no somos dueñas/os del tiempo. Él no es nuestro, pero cuando decidimos compartir con cariño lo que nos ofrece a cada uno, seguramente saldremos victoriosas de nuestros proyectos —individuales y colectivos.

Buen Vivir

Mucho se escribe y se habla sobre el Buen Vivir (BV) y las costuras que se hacen sobre lo que se entiende por ascendencia. Para nosotros, personas *negres*, sin importar el género, creemos que solo una mirada

política o incluso cultural puede transformar nuestras vidas; pero en realidad, las cosas no funcionan así.

El término BV (Buen Vivir) ha sido utilizado en muchos contextos aquí en Brasil, pero en otros países el tema ya se ha estudiado. El vocablo comenzó a utilizarse en Ecuador en 2008 y en Bolivia en 2009 (Cunha y Souza, 2023). Sin embargo, hay algunos matices que la gente desconoce, pues en Brasil aún hay pocas investigaciones que profundicen en comprender el origen de esa palabra. "El término que da origen al concepto de buen vivir es *Sumaq Kawsay*, del pueblo *kichwa*. '*Sumaq*' significa belleza, ternura, por lo que *sumak kawsay* se traduce en una hermosa forma de vivir" (Salgado, 2010).

Este concepto está asociado y se utiliza en los movimientos sociales indígenas, por la lucha territorial y la igualdad identitaria como forma de ser y pensar en este mundo colonial, por lo que existen muchas convergencias y divergencias respecto a esta palabra, y que muchas veces pueden reducirse o naturalizarse en algunas circunstancias.

Hidalgo-Capitán y Ana-Guerra, ambos doctores en Ciencias Sociales, se preocuparon por delimitar las tres corrientes del buen vivir desde una perspectiva ecuatoriana. Para ellos, el término es amplio y puede traer debates políticos y culturales: a) Socialista y estadista, se refiere a la gestión político/estatal, desde la perspectiva de crear un "nuevo socialismo"; b) postdesarrollista y ecologista, critica el desarrollo y busca aportes de los más diversos movimientos sociales, constituyendo una perspectiva "constructivista y posmoderna"; y c) indigenista y pachamamista que busca el pensamiento indígena tradicional, criticando el distanciamiento de la dimensión espiritual (Hidalgo-Capitán *et al.,* 2014).

El buen vivir, aquí en nuestro país, se ve como una política, un derecho de todas las personas. Es un desafío que perseguir por la comunidad negra, y no consiste en aniquilar la existencia de los blancos, sino más bien, una práctica transgresora, donde compartimos una educación antirracista, donde nuestro objetivo es cambiar de mentalidad. No sorprende que la

IX Marcha de las Mujeres Negras de 2023, realizada en Copacabana, un barrio de la zona sur de Río de Janeiro, tuviera como lema ese concepto.

Figura 2
Cartel publicitario sobre la divulgación de la Marcha de las Mujeres Negras

Nota. Divulgación del evento/Imágenes de Google.

Las mujeres negras brasileñas están creando sus propias definiciones basadas en recuerdos afectivos y afectuosos de sus vidas, pero que no necesariamente están definidas desde una perspectiva teórica/académica. El objetivo aquí no es reducir las cuestiones indígenas, sino llevar el concepto a otro lugar.

Un ejemplo de lo que escribimos está presente en el artículo – *Buen Vivir y la ascendencia: las ancianas negras tienen la sabiduría de los quilombos para combatir la invisibilidad* – publicado en el Portal de Periodismo Antirracista de Alma Preta. Es la historia de doña María Luiza Nunes, de 65 años, nacida en un quilombo de la zona rural del municipio de Salvaterra, en el archipiélago de Marajó, en el estado de Pará (PA), región norte del país.

> Nuestra principal forma de conectarnos con el Buen Vivir es a través de las memorias afectivas. Por ejemplo, mi referente teórico es la casa harinera del quilombo. Es en la casa de harina donde, además de producir este ingrediente que constituye la base de los platos de la comunidad, todos trabajan de alguna manera, todos comen juntos, incluidos los animales. Aquí es cuando se habla con gente mayor y más joven y se comparten conocimientos. [añade]

Otra cuestión que vale la pena destacar es que no vemos nuestra jornada como parte de nuestro equipaje. Anna Pontes, gerente de *Itaú Viver*, asociación dirigida a personas mayores de 50 años, cuenta en el PodCast Papo Preto – *Vejez Negra: ¿cómo estamos envejeciendo?* que estamos viendo la vejez de forma superficial. "Nosotras, las mujeres negras, la comunidad negra en su conjunto, estamos implementando muchas cosas que no son buenas para nosotras. La mayoría de la población afrobrasileña accede al SUS (Sistema Único de Salud) y nos olvidamos de cómo estamos envejeciendo".

Envejecer bien es un privilegio de pocas personas. Nos faltan muchas políticas públicas que permitan y prolonguen la vida de mujeres, hombres y personas negras en Brasil. Incluso con muchas movilizaciones, grupos, colectivos, ONG, entidades, asociaciones y debates, el país avanza lentamente hacia la evolución.

El tiempo es nuestro mayor aliado

Pensamos en el tiempo incansablemente. Cuánto nos enseña, pero también nos maltrata. Este caballero o, mejor dicho, tratado en el géne-

ro masculino, nos muestra que no somos nosotros quienes decidimos cuándo suceden las cosas, sino qué podemos aprender y hacer con lo que se nos presenta.

Esta ha sido nuestra jornada, ya que no sabremos qué encontraremos en el futuro, pero definitivamente podemos hacer algo en el presente, o al menos, en un intento de no frustrarnos con el mundo capitalista, con las disputas ideológicas, con el ego, la vanidad e innumerables atrocidades cometidas por el ser humano. No nos eximimos, pero entendemos que no somos perfectas ni queremos serlo, porque para mejorar necesitamos aprender a escuchar a otras personas que piensan diferente a nosotras.

Por eso, este trabajo es el resultado de mucha acogida, escucha, abrazos, sonrisas, llantos y desesperaciones, características que forman parte de nuestro lado emocional. Nos aliamos con el tiempo porque nos dio la respuesta necesaria de que este texto quizás pueda ser un consuelo para un/a estudiante *negre* en un momento de tristeza y/o, a lo mejor, una gran alegría y esperanza para quienes tendrán el placer de leerlo.

Nuestra amistad (Beatriz y Marta) va en espiral, al igual que el tiempo, apostando ya por la propuesta metodológica propuesta por Leda Maria Martins (2021), artista y dramaturga brasileña. El tiempo en espiral "ilustra la percepción, la concepción y la experiencia". Por tanto, es irregular, no constante, porque como una espiral se basa en el movimiento:

> El tiempo puede ser experimentado ontológicamente como movimientos de reversibilidad, dilatación y contención, no linealidad, discontinuidad, contracción y relajación, simultaneidad de instancias presentes, pasadas y futuras, como una experiencia ontológica y cosmológica que tiene como principio básico el cuerpo en movimiento, no en reposo, como señalaba Aristóteles. En temporalidades curvas, tiempo y memoria son imágenes que se reflejan mutuamente. (Martins, 2021, p. 23)

Seguimos creyendo que el tiempo nos ayudará a comprender las complejidades humanas que impregnan las relaciones sociales y raciales presentes en nuestro país; pero también creemos que la transformación comienza cuando dos mujeres negras, de diferentes edades, están dispuestas a enfrentar sus diferencias y a plasmarlas en forma de ciencia-palabra.

Somos productoras de conocimiento, nuestras experiencias son válidas tanto en la academia como más allá. El tiempo siempre ha sido nuestro mayor aliado y se lo agradecemos.

Referencias bibliográficas

Adichie, C. N. O. (2019). *Perigo de uma história única.* 1ª. Ed. Companhia de Letras.

Assunção, P. (2023, 22, novembro). *Bem Viver e ancestralidade: idosas negras têm sabedoria dos quilombos para combater invisibilidade.* Alma Preta. https://bit.ly/4d8bFW9

Collins, P. H. (2019). *Pensamento Feminista Negro*. 1ª ed. Boitempo.

Collins, P. H. *Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro*. Revista Sociedade e Estado. v. 31, nº 1. Jan/abr 2016.

Cunha, E. V y Souza, J. W. (2023). *O bem viver no Brasil: uma análise da produção acadêmica nacional. R. Katál, 26*(2), 321-332, maio/ago. Florianópolis

Duarte, C. L. y Nunes, I. R. (2020). *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Ilustrações Goya Lopes. 1ª ed. Mina Comunicações e Arte,

González, L. (1984). Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs,* 223-244.

Gonçalves, R. (2018). A invisibilidade das mulheres negras no ensino superior. *Poiésis. Unisul, Tubarão, 12*(22), 350-367, jun/dez.

Hidalgo-Capitán, A. L., Arias, A. y Ávila, J. (2014). *El pensamiento indigenista ecuatoriano sobre el Sumak Kawsay*. En Luis Hidalgo, Alejandro Guillén y Nancy Deleg (eds.), *Sumak Kawsay Yuyay: Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*. Universidad de Huelva.

hooks, b. (2013). A teoria como prática da liberdade. En *Ensinando a transgredir.*

Lorde, A. (2019). *Não existe hierarquia de opressão*. In: Pensamento feministas: conceitos fundamentais. Audre Lorde (*et al.).* Org. Heloísa Buarque de Holanda. Bazar do tempo.

Martins, L. M. (2021). *Performance do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela*. 1ª. Ed. Cobogó.

Moreira, N. R. (2007). *O feminismo negro brasileiro: um estudo do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e São Paulo.*

Noguera, R. (2022). *O que é o luto: como os mitos e as filosofias entendem a morte e a dor da perda*. Harper Collins.

Piedade, V. (2017). *Dororidade.* Editora Noz.
Ratts, A. (2021). *Uma história feita por mãos negras.* Zahar; 1ª edição
Santos, D. S. y Dias, L. O. (2019). *Saberes e pertencimentos espelhados: quando uma professora negra fala sobre o feminismo negro. Revista Humanidades e Inovação, 6*(16).
Salgado, F. (2010). *Sumaq Kawsay: the birth of a notion? Cadernos* Ebape.Br, *8*(2), 198-208. https://doi.org/10.1590/S1679- 39512010000200002
Xavier, G. (2019). *Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria história*. Malê.
PodCast. Papo de Preto. (25 de outubro de 2023). *Velhices negras: como estamos envelhecendo?* https://bit.ly/4cn2y3Y

Maternidad vs. formación doctoral

Una investigación a las mujeres afrodescendientes del valle del Chota y el estudio doctoral

Alejandra Lisbeth Delgado Gangula[1]
alejusgangula@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1951-9932

Tatiana de Lourdes González Sampedro[2]
tlgonzalez@uce.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-2833-5975

Introducción

Este estudio está centrado en analizar y dar posibles soluciones a los obstáculos que limitan el acceso de las académicas afroecuatorianas del valle del Chota a la educación Doctoral. Ponemos en evidencia como el origen, etnia, género, clase y status son factores trascendentales para la toma de decisiones y trayectorias académicas.

Para el análisis hemos tomado la historia de Aneth, una de nuestras entrevistadas, su vida, sus luchas y expectativas de movilidad social no es tan diferentes a las del resto de este grupo de profesionales. A través de este caso, se hace un recorrido donde se pone en énfasis el origen; dado que, todas nuestras entrevistadas provienen del valle del Chota, son

1 MSc.Psicóloga y docente afrodescendiente. Sus principales líneas de investigación están relacionadas con Jóvenes en contextos Educativos y/o Deportivos, Desigualdades Sociales y Dificultades específicas de aprendizaje.

2 Ph.D (c). Enfermera y docente de la Universidad Central del Ecuador - Carrera Medicina, es experta en neonatologia y actualmente se encuentra cursando un Doctorado en Ciencias en la Universidad São Paulo-Brasil.

afrodescendientes, de hogares empobrecidos y de padres sin educación universitaria; esta historia también evidencia como las decisiones y redes de pertenencia permiten tomar rutas con la finalidad de sobrevivir, resistir y/o resurgir.

Objetivos y metodología

Investigar la importancia que le dan las mujeres afrodescendientes del valle del Chota a la formación doctoral.

Para obtener la información, de primera fuente se realizó entrevistas semiestructuradas a 15 profesionales del valle del Chota oriundas y/o residentes de la zona que ya poseen título de maestría, están en edades comprendidas de 27 a 45 años, la gama profesional de las entrevistadas está relacionada con áreas de educación, salud y finanzas.

Este estudio está enfocado en el análisis del ¿Por qué las mujeres afrodescendientes del valle del Chota, no acceden a estudios doctorales? A través de este documento se dará respuesta a esta inquietud que constantemente está rondando la cabeza de los profesionales afrodescendientes y gente relacionada a la academia en Ecuador.

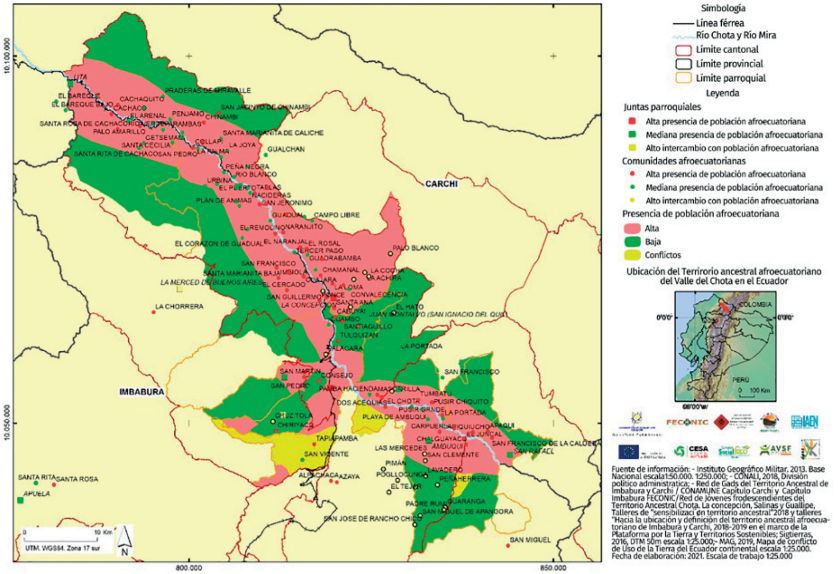
El valle del Chota

El valle del Chota está ubicado en la zona norte del Ecuador, es un territorio conformado mayoritariamente por población afrodescendiente, se compone por un aproximado de 35 comunidades asentadas a orillas del río Chota.

Este Valle se sitúa en las zonas periféricas de las ciudades de influencia como: Ibarra, Pimampiro y Bolívar; presenta una orografía bastante irregular, con elevaciones, planicies, pendientes y cuencas hidrográficas, a una altitud entre los 1200 y los 1800 metros sobre el nivel del mar. Su clima es predominantemente cálido seco (Carabalí *et al.,* 2021, p. 7).

Figura 1

Territorio ancestral afroecuatoriano del valle del Chota (Ecuador)



Nota. Diagnóstico de la situación socioeconómica de las mujeres afroecuatorianas en el territorio ancestral de Imbabura y Carchi (Carabalí *et al.*, 2021, p. 7).

Este es un territorio de clima cálido, que por sus características presenta un suelo árido donde sus habitantes subsisten principalmente de la agricultura, se cultiva plantas de corta duración (frijol, tomate, pimiento, etc.) y plantas de larga duración (caña de azúcar, cítricos, aguacate, etc.); la comercialización de productos agrícolas (ovos, pepinos, mangos, etc.) en las ciudades aledañas y el trabajo doméstico y/o turístico. Desde hace un par de años los habitantes de este Valle también se han visto inmiscuidos en actividades de minería ilegal y en actividades de contrabando de artículos que son ingresados desde Colombia, por vías de tercer orden y/o trocas evadiendo el pago de tarifas de importación.

Entre el incandescente sol y la desesperanza de un mañana mejor, en el valle del Chota la gente no deja de añorar una mejor educación y

empleos formales, con salarios justos y tratos dignos para sus descendientes. Entre sus calles polvorientas, el refrescante río Chota, la calidez de la gente y la escasez de servicios básicos nacieron las mujeres entrevistadas que con muy pocas oportunidades de movilidad social, debido al sitio de origen y con el valor de su capital cultural (Bourdieu, 2016).

Historia de vida

Las historias de vida nos permiten dilucidar el territorio y nos brindan una experiencia imaginativa de los espacios y personajes traídos a colación; además, redactar o contar las historias de vida nos permite ser la voz de quienes no son escuchados, nos permite manifestar su pensar y transmitir su sentir, para poder comprender su actuar (Tilly, 1978-2008). Por tal, razón después de un análisis exhaustivo consideramos oportuna y pertinente compartir la historia de vida de Aneth.

Ella es una mujer afrodescendiente de 30 años de edad, nació y creció en el valle del Chota, en un hogar económicamente pobre; su madre vende hortalizas en las aceras de la ciudad de Tulcán Provincia del Carchi y llego hasta 3er año de Educación General Básica, su padre un agricultor que posee menos de una hectárea de tierras agrícolas, él estudió hasta 10mo año de Educación General Básica. Aneth desde que era niña recuerda que sus padres siempre le decían que debía estudiar, obtener buenas calificaciones, ser la mejor de la clase para que en un futuro pueda acceder a la Universidad.

Aneth se caracterizó por ser una niña inquieta y obediente, estudió y aun con las limitaciones de su contexto y la escaza economía de sus padres culminó el bachillerato y en un par de meses ya era legalmente estudiante universitaria de pregrado. La familia de Aneth continuaba con escasez económica y no sabían hasta cuándo podría continuar estudiando, posteriormente, gracias a las excelentes calificaciones se hizo acreedora de una beca por rendimiento académico. Y así, con limitaciones económicas y beca se graduó de Licenciada con una calificación de 9.26/10 obteniendo el segundo mejor puntaje de su promoción.

Posterior a su graduación como Licenciada, Aneth trabajó en una Institución Educativa como docente, años más tarde accedió a estudios de posgrado en una de las mejores Universidades del país, siempre lo hizo con entusiasmo, pensando en la posibilidad de obtener un futuro mejor y una calidad de vida superior a la de sus padres; el principio se le dificultó sin embargo, supero los contratiempos y continuo con dichos estudios y al cabo de 2 años se graduó como Magister en una prestigiosa Universidad.

En el mismo año de su graduación (2016) Aneth contrajo matrimonio, meses después se quedó sin empleo formal, en el 2017 se convirtió en madre y se divorció; han pasado 8 años desde que Aneth se quedó sin su empleo formal. Ella nos relata lo siguiente:

> Han sido 8 años en los que he tenido que sobrevivir dedicándome a labores totalmente distintas a mi profesión; al principio hacia consultorías en la ciudad de Quito, por la economía y crianza de mi hijo retorne al Valle del Chota a la casa de mis padres. Desde aquí estoy enviando hojas de vida a un sin fin de instituciones y mientras añoro un trabajo acorde a mi profesión divido mi tiempo ente la maternidad y el trabajo que realizo en la actualidad. En épocas de cosechas trabajo como jornalera ingreso 7am hasta la 1pm no incluye alimentación y me cancelan 12.00 dólares, a partir de esa hora me dedico a las labores del hogar; cuando no hay cosechas me dedico al contrabando, sé que es ilegal pero es eso o pasar hambre con mi hijo. No me gusta nada de esto, no me gusta la agricultura, no me gusta el contrabando pero no tengo más alternativas.
>
> He acudido a conocidos, ex compañeros, a familiares tratando de mejorar mi situación laboral pero todas las puertas están cerradas, se justifican diciendo que mi experiencia es insuficiente yo conozco gente que no tiene nada de experiencia, pero tienen de esos amigos que a mí me faltan y tienen buenos trabajos. Son ya 8 años, en los que he pasado de ilusiones a frustraciones y de risas a llantos, siempre me cuestiono ¿En qué me equivoqué? fui excelente estudiante hasta en el posgrado. He contemplado la posibilidad de estudiar un doctorado sin embargo mi economía no me lo permite, podría hacerlo con financiamiento o con una beca pero da igual no tengo quien me ayude con los cuidados de mi hijo, así que tengo que esperar que crezca un poco más.

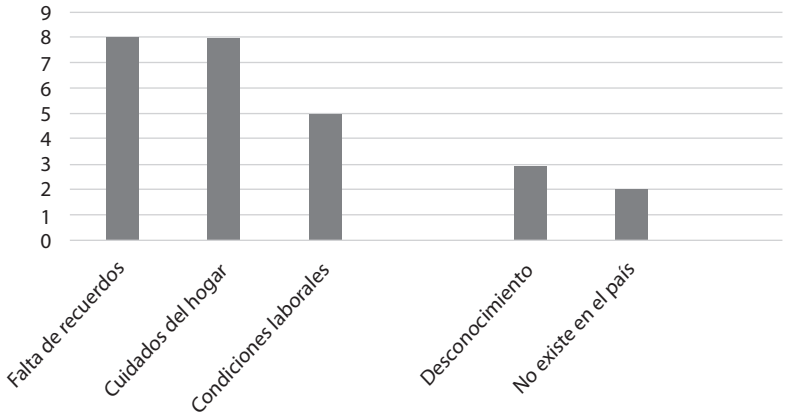
> ¿Hasta dónde puedo llegar sin un empleo formal, con poco dinero y con un niño pequeño? Mi familia no me apoya con los cuidados de mi hijo, aún creen que las madres debemos estar ahí permanentemente, imagínense cuando nació mi pequeño quise darle biberón, con la idea de buscar como reinsertarme enseguida al mundo laboral y ni cuenta me di cuando mi familia se deshizo de biberones, de la leche de fórmula, etc. Sin apoyo llegar lejos es una cuesta muy empinada, la verdad a veces dudo que mi situación mejore, ya no sé a dónde o a quien acudir, si yo hubiese sabido que mi situación iba a ser así no dejaba que mis papas gasten tanto en mi preparación académica, ni siquiera he podido ayudarlos como se merecen ni he logrado devengar su esfuerzo. (Anneth, comunicación personal, 11 febrero, 2024)

Territorio adentro no es secreto que en la economía de los hogares del valle del Chota la mujer es la piedra angular del progreso "las mujeres han contribuido ampliamente en la generación de condiciones para el sostén de sus familias. Algunas de las actividades en las que participan son: producción y comercialización de productos agrícolas, comercio informal internacional y trabajo remunerado del hogar" (Carabalí *et al.,* 2021, p. 16).

Al igual que Aneth, todas las entrevistadas dieron sus causas del por qué no han accedido a la educación doctoral.

Las causas más significativas son la escasez de recursos económicos al igual que el cuidado no remunerado del hogar; también aparecen otras causas que no las más importantes pero se ha considerado oportuno mencionarlas estas son: las condiciones laborales (pese a ya contar con maestría, varias de estas mujeres afrodescendientes no han podido acceder a trabajos acorde a su profesión ni a empleos con buena remuneración), el desconocimiento y la no existencia de esa especialización en el país.

Figura 2
Causas de no acceso a la educación doctoral



Recursos económicos

Para estas mujeres los recursos económicos se convierten en una de las categorías que más limitan la continuidad de los estudios doctorales, cabe destacar que también se les resalto la opción de acceder a becas y todas mencionan que no están dispuestas a tramitar una beca por las cláusulas; ya que no podrían cumplirlas a cabalidad, porque también tienen a su haber los cuidados del hogar.

Según se muestra en los datos del INEC 2019 sobre empleo en Ecuador, las mujeres afroecuatorianas presentan el índice más alto de desempleo con el 13 % (más de 10 puntos por sobre la media nacional) y, entre las mujeres en edad de trabajar, el 72.1 % no cuentan con empleos adecuados. Eso quiere decir que el 72.1 % de mujeres en edad económicamente activa no cuentan con empleos formales, contratos, ni derechos laborales (Carabalí *et al.,* 2021).

Cuidados del hogar

En muchos hogares de mujeres afrodescendientes del valle del Chota el cuidado del hogar es una especie de ritual donde se ve sobrecargado por el machismo del hombre y también por el de las mismas mujeres. Salirse de esta "normalidad social" se convierte en un "atentado" para la continuidad de su vida familiar, ya sea como hijas, madres y/o esposas; por tal situación, estas mujeres profesionales y con maestría han relegado sus objetivos académicos para preservar las "paz familiar".

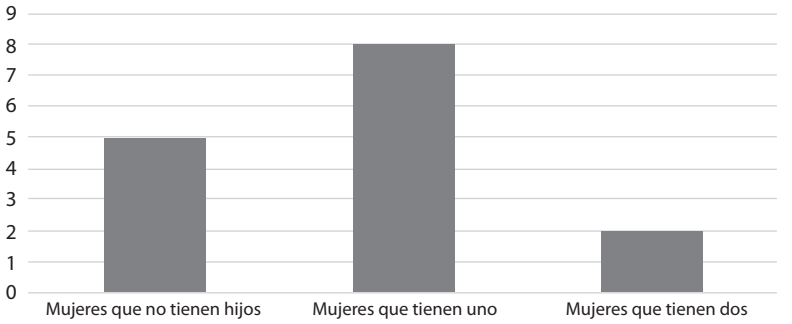
Evidentemente entendemos las tradiciones, pero no las justificamos; es más, sostenemos que las labores del hogar deben ser compartidas entre todos los miembros del hogar indistintamente de su sexo y/o género, demos reconocer que el machismo ocasiona explotación, limitación y opresión que para estas mujeres se ha tornado en un trabajo sobrecargado y no remunerado. "Aunque históricamente las mujeres han intervenido en actividades económico-productivas, su participación ha sido invisibilizada y desvalorizada, aún más en el caso de las afrodescendientes. Esto se debe a las estructuras de dominación racista y patriarcal" (Carabalí *et al.,* 2021, p. 16).

Condiciones laborales

En los casos donde las condiciones laborales es una limitación es porque están trabajando bajo la modalidad de contrato, ellas aseguran que al tener nombramiento definitivo, la situación seria diferente y podrían beneficiarse de la legislación que protege la continuidad de los estudios dentro y fuera del país.

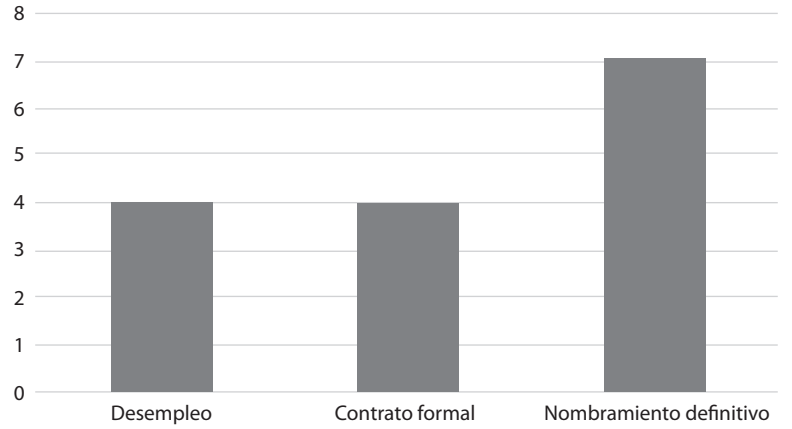
En menor proporción también podemos ver que no lo hacen porque no hay la carrera y/o especialización deseada aquí en el país, y en otros casos, por desconocimiento y por desinterés. En uno de los casos específicos ella manifiesta que no realiza su doctorado por tener la obligación de brindarlos cuidados del hogar, pero que la razón principal es desinterés "no me siento presionada, tengo un trabajo bueno, estable y ya tengo nombramiento. Lo haré después cuando realmente quiera o sienta la necesidad de ese título" (Martha, comunicación personal, 10 febrero, 2024).

Figura 3
Número de hijos/hijas



En la figura 3 se ratifica lo expuesto anteriormente, la mayoría de mujeres tiene mínimo un hijo y como tal se sienten obligadas a brindar atención y acompañamiento a sus pequeños. En consecuencia el tiempo destinado a la formación doctoral se ve reducido.

Figura 4
Relación laboral



La mayoría de las entrevistadas tiene estabilidad con un nombramiento definitivo y no ve la necesidad de seguir avanzando por la seguridad laboral que ella posee. Sin embargo es importante recordar que las mayores dificultades en el ámbito educativo se traducen en una peor formación y, a su vez, en el acceso a peores puestos de trabajo con salarios más bajos. Estos datos sobre desigualdad de oportunidades según género y etnia refuerzan la importancia de que más mujeres afrodescendientes no solo estén en el mercado, sino que alcancen una formación educativa de excelencia para ejercer su liderazgo e influencia (Marina Portela Fernández, 2023, p. 116).

Conclusiones

Según las entrevistas realizadas y la opinión de las mujeres entrevistadas, se puede identificar que los limitados recursos económicos y el cuidado del hogar tienen una relación directa con la falta de acceso a estudios doctorales de las mujeres afrodescendientes del valle del Chota. En la mayoría de casos la limitación económica surge por las condiciones de empleo, aunque algunas tienen nombramiento en varios casos no son empleos adecuados, ni salarios apropiados de acuerdo con la función que desempeñan. Sin embargo, la limitación trascendental es por el cuidado del hogar; específicamente por temas relacionados con maternidad y el cuidado de sus hijos e hijas.

Este estudio de caso se ve relacionado por las variables de etnia y género, por tal situación determinamos que la formación doctoral para las mujeres afrodescendientes del valle del Chota no debe ser una opción si no una obligación, pues solo así se les garantizará acceso a mejores oportunidades laborales con tratos dignos y remuneraciones justas.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (2016). Las *estrategias de la reproducción social.* Siglo XXI. https://bit.ly/4cghArW

Carabalí, I., Folleco, I., Morales, A. M. y Padilla, M. (2021). *Diagnóstico de la situación socioeconómica de las mujeres afroecuatorianas en el territorio ancestral de Imbabura y Carchi.* Quito.

Chalá, J. (2006). *Chota profundo. Antropología de los afrochoteños.* Ediciones Abya-Yala.

Fanon, F. (1973). *Piel negra, máscaras blancas.* Abraxas.

Instituto Nacional de Estadística y Censos. 2019a. Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo. ENEMDU. Quito.

Jurado, F. (1992). Una visión sobre el Chota 1475-1813. En *El Negro en la historia: Raíces africanas en la nación ecuatoriana.* Ediciones Afroamérica. Centro Cultural Afroecuatoriano.

Portela, M. (2023) Desigualdades de género y etnia en mujeres afroamericanas en programas de MBA. *Journal de Ciencias Sociales, 1*(20), 113-117. https://doi.org/10.18682/jcs.v1i20.9430

Prefectura de Imbabura. (2015). Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial Provincia de Imbabura 2011-2021. Ibarra.

Robynson, C. (4 de agosto de 2022). How The First Black Woman to Earn a Harvard MBA Paved a Path for Underrepresented Communities. *Forbes, revista.* https://bit.ly/3O555FW

Tilly, C. (1768-2008). *Los Movimientos Sociales.* Editorial Crítica.

Pedagogía cumbista. Una propuesta para el protagonismo infantil de niñeces y juventudes afrovenezolanas

Andares comprometidos entre universidad-comunidad

Ana Márquez
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez
aimarquez2002@yahoo.com

La infancia constituye una emergencia del Sur
Boaventura de Sousa Santos

Pensar en las infancias y juventudes afrovenezolanas implica develar las contradicciones persistentes de opresiones entrecruzadas devenidas del proceso histórico de invasión-conquista-colonización en nuestraamérica, de las diversas formas de racismos que sufren cotidianamente estos grupos etarios y de sus re-existencias, en los distintos escenarios de participación sociohistórica y cultural, antes, durante y después del sistema esclavista y en la contemporaneidad.

El presente escrito es una reconstrucción de experiencias prácticas de organización sociocomunitaria con niñeces y juventudes afrovenezolanas emprendidas desde el año 2000 hasta 2023 en el cumbe infantil y juvenil La Guacharaca (CIJG) tiene como objetivo central develar cómo se han construido los procesos organizativos que se acompañan con estos grupos sociales y las metódicas de empoderamiento desde la militancia barrial en Corapal, Estado La Guaira-Venezuela. Este artículo se irá tejiendo epistémicamente desde el método de sistematización de experiencias propuesto por Oscar Jara.

Las razones que motivaron la creación del cumbe infantil y juvenil La Guacharaca fueron en primer lugar, nuestro reconocimiento como sujetos

sociales históricos proveniente de estos enclaves espacios-territorios afroguaireños, de esclavitud y resistencias, presentes en las huellas de haciendas, puerto, casas de comercios de esclavizados y esclavizadas, territorios marcados por la diferencia colonial, caminados desde mi infancia, privados de las necesidades fundamentales o servicios básicos, de la ausencia de espacios comunitarios para el disfrute del ocio, pero también impregnados con un horizonte azul de convivencias y solidaridad vecinal, amor, alegrías, aspiraciones, voluntades y fe. Venir de estos espacios me hace consciente de las interacciones de opresiones y desigualdades que me atraviesan: clase, raza, sexo, sexualidad, adultocentrismo. Diferencias estas que marcan nuestras corporalidades racializadas devenidas de un sistema-mundo-colonial con resonancias en nuestras sociedades nuestraamericanas.

Mi interés por sistematizar el protagonismo de la niñez y juventud afro en el Cumbe Infantil y Juvenil La Guacharaca es fundamental, por cuanto, esta experiencia de trabajo pedagógico político liberador con estos grupos sociales afro e iluminado por la perspectiva de la educación popular propuesta por Simón Rodríguez y Paulo Freire es inédita y merece su socialización para que sea replicada en otros contextos; como educadora popular afrofeminista he venido acompañando la experiencia junto a un colectivo de maestros militantes a los fines de defender el derecho de estos niños, niñas y jóvenes a contar con espacios sociales liberados, donde se potencie su autonomía, se eleve su conciencia étnica, se reconozca la historia y cultura afroindígena constitutiva de la Venezolanidad.

Mi lugar en esta experiencia de organización sociocomunitaria es de acompañamiento, favoreciendo espacios horizontales,, dialógicos y dialécticos en libertad, donde todas y todos tengamos voz y prestemos oídos, en donde la praxis se ilumina mediante la teoría y viceversa, mi acercamiento con las niñeces y juventudes afro la sentipienso y actúo comprometidamente desde su protagonismo, desde el compromiso ético personal que tenemos en el desarrollo de su pensamiento crítico y liberación de sus conciencias, a los fines de que todas y todos aprendamos del recorrido y nos hagamos conscientes de su potencial transformador.

Se trata, como lo expresan Alfageme *et al*. (2003), del protagonismo infantil como un concepto resultante "de una construcción social que se enriquece continuamente por las experiencias de los actores sociales y sus comunidades" (p. 48). De allí que, la experiencia vivida, que detallaremos más adelante, da cuenta del protagonismo infantil de niños y niñas que reflexionaron sobre temas trascendentales como la discriminación y racismo; ellos y ellas supieron reconocer el estigma, pero también la grandeza de su etnicidad; el valor de su territorio, los saberes de sus madres y su transmisión hacia los niños y niñas participantes. Los niños saben, solo hay que aprender a oírlos.

Las experiencias aquí descritas parten de mis saberes-haceres como activista e investigadora sociocomunitaria en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, en adelante (UNESR). Nuestra casa de estudios es bastante joven, fue creada por decreto presidencial Número 1582, el 24 de enero de 1974, como alternativa para la educación universitaria en Venezuela. Inicialmente se propuso construir una estrategia de desarrollo curricular que permitiera ampliar por etapas la matrícula estudiantil, dentro de sus principios establece la prioridad de diseñar fórmulas experimentales para impulsar la vinculación con comunidades organizadas y organizaciones sociales de diversa naturaleza que respondan a finalidades sociales, a través de diferentes acciones que impliquen el diálogo de saberes en la formulación, ejecución y seguimiento de proyectos formativos con objetivos compartidos.

Urge implosionar a la universidad como institucionalidad y, a sus representantes herederos y operadores de la colonialidad; pues existen praxis de vida[1] que han garantizado la sobrevivencia de los grupos humanos mucho antes de la imposición del modo de vida occidental. Esas praxis de vida han garantizado la existencia humana junto a los otros seres de la naturaleza,

1 Planteamos las praxis de vida como acciones coordinadas entre grupos humanos permeadas por el trabajo comunal para garantizar la satisfacción de las necesidades alimentarias, de resguardo, de protección, de creencias, de convivencia y respeto entre seres propios de la naturaleza anteriores al colonialismo y que permanecen como baluartes en las crianzas de nuestros niños y niñas afrodescendientes.

han tejido caminos de haceres, se han inventado maneras genuinas para aprehender, innovar, crear y compartir sus saberes sin egoísmo para beneficio de los comunes. La idea, como lo plantea Walsh (2007) es "buscar la manera de que estos conocimientos y perspectivas epistemológicas penetren los espacios académicos de la universidad, rompiendo así los silencios" (p. 108) que privan entre las disciplinas y su instrumental metodológico, con lo cual se abrirán nuevos debates sobre los modos de aprehender.

Desde el posicionamiento cimarrón hemos andado por siglos, inicialmente para huir del opresor con el fin de crear nuevos espacios de convivencia respetuosa y armónica entre seres humanos y la naturaleza, recrear las memorias y las vivencias comunes. El cimarronaje pedagógico también es la huida de esos espacios académicos representantes de la modernidad, pero no para quedarse lejos, sino para implosionar a la academia junto a sus instrumentos de medición, sus jerarquías, sus expertos, sus jueces y sus sentencias en contra de los saberes populares. Por tanto, el cimarronaje tiene un componente intrínseco al ser, que ha sido subestimado, racializado, humillado y negado; pero también existe el rechazo a lo instituido contra él, contra ella, contra ellos. En otras palabras, existe una actitud de libertad, de cimarronaje, de emancipación propia de seres libres que se reconocen con capacidad para crear, amar, vivir, sentir y luchar; y una actitud de cimarronaje, de huida, de rechazo hacia lo que signifique vuelta a la esclavitud incluyendo la académica

El faro que ilumina el saber-hacer de nuestra universidad está fundamentada en la perspectiva de la educación popular propuesta en Nuestraamérica por los maestros Simón Rodríguez y Paulo Freire, es una institución popular que se mantiene en diálogo con los procesos sociales populares, desde donde desarrolla y acompaña procesos de investigación y coproducción de conocimientos, de narrativas en clave de sistematización de experiencias como vía epistémica de re-existencia a las formas tradicionales de producción de conocimientos de otras instituciones de educación universitarias en el país.

Este modelo de subversidad polifónica, transhumante-itinerante en palabras de Boaventura de Sousa Santos, trasciende muros, presta oídos,

apertura voces en los márgenes de manera comprometida, para innovar desde la transformación social con aquellos que son víctimas de opresiones entrecruzadas por exclusión social, discriminación de clase, género, color de piel, etnia, religión. Crea, comparte y socializa mediante una ecología de saberes los conocimientos científicos y populares en nuestro país y fuera de sus fronteras mediante puentes-alianzas de relaciones en Nuestraamérica y con otros continentes.

En atención a las consideraciones antes expuestas, se presentan a continuación las siguientes preguntas generadoras para la interpretación del proceso vivido:

¿Qué sujeto social, modelo de sociedad puede emerger de la convivencia en estos espacios libertarios? ¿Será el modo de vida cumbista un horizonte de posibilidades para otro tipo de civilización fundamentada en la convivencia colectiva? ¿Qué desafíos teóricos-metodológicos deberán asumirse en la adopción de otras formas de investigación como la sistematización de experiencias en la investigación con y desde las niñeces y juventudes afro?

Desde estas inquietudes que abren caminos para estos andares inciertos, complejos, dinámicos, rizomáticos y espiralados que se vienen co-construyendo se proponen los objetivos, objeto, eje de sistematización:

- Reconstruir las experiencias de militancia pedagógica cimarrona protagónica, con las niñeces y juventudes afro desde la militancia barrial en el cumbe infantil y juvenil la Guacharaca.
- Reflexionar sobre la experiencia histórica de la creación de Cumbes en Venezuela como espacios libertarios, su trascendencia y legado en la creación de organizaciones sociocomunitarias infantiles y juveniles como un modo de vida en comunión.

Objeto de sistematización

El trabajo de fomento lector acompañado con las niñeces y juventudes afro en el cumbe infantil y juvenil La Guacharaca.

Eje de sistematización

Las estrategias literarias y lecturas que contribuyeron al autorreconocimiento étnico y conocimiento de su cultura.

En la presente sistematización de experiencia se visibiliza cómo y mediante qué acciones se viene co-construyendo paulatinamente una ciudadanía activa, mediante el protagonismo pleno de la niñez y juventud afro desde una pedagogía militante ética-política comprometida con la reivindicación de la identidad de la niñez y juventud afro en espacios sociales.

Desde la militancia del barrio y en el andar comprometido, como práctica estética política, se ríe y se acompaña a la niñez y juventud mediante la celebración de diversas festividades, actividades culturales y ecológicas, para la construcción colectiva del conocimiento, círculos de lecturas compartidas, grupos de discusión, lecturas de imágenes, cineclubs, creación de cuentos de autoría propia, participación en planes vacacionales, viajes y actividades frente a la mar, tomas culturales de papagayos para la vida, reflexiones ambientales y afroecoactivismos por la depredación y apropiación de nuestros mares, recorridos barriales en temporadas navideñas con parranditas, celebraciones religiosas, entre otras.

Desde el punto de vista epistemológico se construye el conocimiento con base en los saberes-haceres de la experiencia, iluminado por la teoría de forma dialéctica en perspectiva transformadora-descolonizadora, dando cuenta de la sociedad como totalidad compleja, incierta, integrada, donde la teoría es un faro permanente al servicio de la práctica, enriquecida desde ella y en permanente transformación, para que luego de la comprensión del proceso vivido, se produzcan nuevos conocimientos que generen condiciones de reflexión, debate y escritos.

Desde esta mirada situada, cobran vigencia los aportes de Bigott (2010), ya que parten de la necesidad de crear nuevas racionalidades entre los sujetos del acto de aprehender, entre sujetos y sujetas que dialogan, entre docentes comprometidos quienes tienen el reto de: "1. Iniciar la creación y difusión de nuevos valores y alternativas dentro del orden social establecido y 2. Construir grupos de referencia para otras colecti-

vidades en la búsqueda de nuevas formas organizativas e igualitarias de la sociedad" (p. 313).

El cumbe-cimarronaje como categoría decolonial

El cumbe es la síntesis de un proceso de ultraje que halló en la huida y reorganización social una manera de reencontrarse con la esencia misma de lo comunitario, de la vida comunal, cosmogónica, espiritual y cultural que le era propia. Acosta (2005) afirma que en el siglo XVIII, los cimarrones jugaron un papel importante en la historia colonial venezolana, pues su número era considerablemente alto; se trataba de "esclavos que huían y se internaban en los bosques, llanuras y montañas, no podían vivir dispersos, sino con algún tipo de organizaciones" (p. 391) se deduce de esta cualidad que los esclavos buscaban salir de la opresión hacia la libertad, y que no podían hacerlo ni andar solos, sino en comunidad para actuar y vivir.

Símbolos identitarios del cumbe infantil y juvenil. La Guacharaca

El ave Sankofa y nuestro Grito de Guerra

Es necesario resaltar, que el nombre Cumbe la Guacharaca, se originó en principio al reconocimiento histórico latinoamericano que tienen los Cumbes (Venezuela) Palenques (Colombia), Quilombos (Brasil), como espacios libertarios donde se gestaron nuevas sociedades lideradas por hombres y mujeres africanos/as libres en compañía de personas indígenas quienes, resistieron y huyeron del régimen colonial de la esclavitud. Y Guacharaca, porque son las aves que habitan y circulan en el cumbe, ya que estamos ubicados entre montañas y frente a la mar. Esta ave es una especie de ave galliforme que habita en territorios nuestroamericanos, en Colombia, Brasil y Venezuela, es común encontrarlas en territorios de costas y montañas, estas aves desde muy tempranas horas de la mañana y

mediante coros de emisión-respuesta entre montañas, despiertan desde tempranas horas de la mañana a los que aún están dormidos. Desde esta episteme de unión espiritual con la naturaleza, nace nuestro grito de guerra: Educadores: ¿Quiénes somos? Niñez y Juventud: Guacharaqueros… ¿Quiénes somos? Guacharaqueros… Educadores: las Guacharacas despiertan a los que están dormidos y ¿ustedes están dormidos? Niñez y Juventud: Nooooo. Educadores: ¿Cómo hacen las Guacharacas? Niñez y Juventud: Guacharaca, Guacharaca.

Desde punto de vista simbólico, filosófico e identitario, se adoptó el símbolo del ave Sankofa, que representa al pueblo Akan de África por su parecido a la Guacharaca y por el sentido libertario que ambas aves representan; es importante considerar que el ave sankofa tiene el cuello invertido hacia su cuerpo, significando la búsqueda identitaria y un huevo en la boca (el futuro) comprende tres dimensiones ontológicas centradas en el tiempo: conocer el pasado para comprender el presente y dimensionar el futuro. El diseño de esta ave conjuga elementos simbólicos interétnicos africanos, venezolanos e indígenas, en su cuerpo representando por la bandera de Venezuela, la diosa de la lluvia y un libro para descolonizar la conciencia.

¿Hacia dónde alzan el vuelo los y las guacharaqueros/as?

Horizontes de liberación

El cumbe infantil y juvenil La Guacharaca orienta su accionar hacia la promoción de sujetos y sujetas sociales liberados de la colonización de la conciencia mediante la profundización del conocimiento de las cosmovisiones afroindígenas mediante narrativas otras que se configuran en la colección de cuentos infantiles y juveniles seleccionados. En el estudio y comprensión de la tradición discriminatoria dominante en nuestra sociedad devenida de estos procesos históricos y reflexionando de manera conjunta en las formas cotidianas de racismos, sus manifestaciones y posibles estrategias de eliminación.

Reconstrucción de la experiencia

Estrategias de promoción lectora con enfoque étnico afro en el marco del proyecto literario sankofa con las niñeces y juventudes afroguaireñas del barrio corapal

Descripción contextual del barrio corapal

El barrio Corapal está ubicado en el Palmar Oeste de Caraballeda, Sector Vista al Mar, Estado La Guaira, Venezuela. Su reconstrucción histórica la estamos emprendiendo desde el colectivo cumbe infantil y juvenil La Guacharaca mediante el proyecto: Construcción Social de la memoria barrial, para llevar a cabo esta tarea realizamos una entrevista a la Sra. Mercedes Toro, quien refiere que en los años 60 se iniciaron los primeros trabajos de organización en esta comunidad a los fines de dotarla de los servicios básicos.

En los siguientes párrafos se realizará una descripción de algunas experiencias de autorreconocimiento étnico pensadas y acompañadas con las niñeces y juventudes afro en el cumbe y fuera de él, considerando el potencial educativo del territorio.

Figura 1
Mapa territorial Edo. La Guaira. (Estrella amarilla, ubicación Parroquia Caraballeda)

Generación de procesos de autorreconocimiento étnico mediante experiencias literarias

A continuación, se describirán tres experiencias de vinculación con los niños/as y jóvenes que asistieron al cumbe y tres programaciones en el marco de la celebración del mes de mayo: Mes de la Afrovenezolanidad, acompañadas con la niñez y juventud afroguaireña, en el marco del proyecto político cultural literario Sankofa, debido a la extensión limitada de palabras que exige el presente escrito para su publicación; dichas prácticas se desarrollaron dentro y fuera del cumbe La Guacharaca.

Fecha: 05 diciembre 2020
Lugar: Cumbe Infantil y Juvenil La Guacharaca
Hora: 4:00 p. m.
Actividad: Soy de Corapal, ¿qué me identifica?

En esta actividad se tuvo como objetivo que los niños, niñas y jóvenes describieran y expresaran el entorno territorial que les rodea y las características particulares del Barrio donde hacen vida: Corapal. Para ello les permitimos que conversaran espontáneamente y luego de la conversa, participamos espontáneamente con ellos/ellas mediante la siguiente consigna: Cuéntenos cómo son ustedes, nosotras no los conocemos, queremos saber a través de ustedes, ¿cómo es Corapal?

> Bueno yo nací acá en La Guaira y me gusta mucho, de Corapal puedo decir que uno la pasa bien porque siempre hay algo que hacer y siempre me consigo en la calle con mis amigos, por ejemplo cuando voy a hacer mandado, lo que más me gusta de Corapal, es que tenemos la playa cerca y podemos bajar a compartir, a jugar, a reír, lo que más nos gusta jugar es la ere, el escondido, y encontrarnos para contarnos nuestras cosas. (María Huice)
>
> Yo también nací acá en La Guaira, lo que más me gusta de Corapal, es que en las tardes luego de hacer todas nuestras cosas en la casa y ayudar a nuestros padres, podemos salir a jugar como a las 6:00 pm que es la hora en que me dejan a mí y hasta las 8:00. Entre juego y juego podemos ir a comprar chucherías en la bodega o reunimos entre todos/as para comprar pan y lo compartimos. (Nazareth)
>
> Yo estoy todo el día en la calle, mi abuela me deja salir y siempre los veo a toditos, me voy para sus casas y ahí hablamos, luego los acompaño a hacer mandados, cuando me mandan a buscar, hago todo lo que tengo que hacer en mi casa para poder salir en la tarde. Lo que más me gusta de Corapal es ir a la playa y al río con mi familia. (Evelyn)
>
> Yo sí me la paso todo el día en la calle, claro cuando no tengo clases, por ejemplo, los sábados y los domingos, jugamos peloticas de goma, la ere, fútbol, bajamos y hacemos mandados y con el vuelto que nos dan compramos chupetas y chicles. En las tardes nos bañamos y volvemos a salir en la noche, nos acostamos tarde. Lo que más me gusta de Corapal es la playa, jugar con mis amigos y mi familia, somos bastantes. (Daniel)
>
> A mí todo el mundo me conoce, yo me la paso en la calle, soy el más grande del grupo y siempre me hacen caso, juego todo el día en la calle cuando no estoy en la escuela. Lo que más me gusta de Corapal es la playa y los ríos cuando nos vamos para la costa con mi familia, me gusta la calle, uno es libre y hace lo que quiere, hasta que a uno lo llaman con un grito y voy a ver que quieren y vuelvo. (Eduardo)

Dentro de los resultados positivos de la experiencia se tiene:

Los niños/as y jóvenes se escuchan entre ellos/ellas, alzan la voz en ocasiones, cuando no les parece algo que comentó el compañero/a o cuando se burlan de ellos/ellas por alguna anécdota expresan sus emociones mediante golpes o empujones. Al hablar del barrio Corapal se percibe en ellos la alegría por el compartir, por la libertad que tiene de subir y bajar sus calles en libertad.

En cuanto a las observaciones

Hacer mandados en las bodegas es una actividad que realizan entre juegos, por lo general van todos/as y durante el viaje van conversando, se empujan, ríen, saludan a los vecinos, cuentan el dinero, hacen proyecciones de chucherías qué pueden comprar con el vuelto que les queda. Dibujar a Corapal les permitió expresar su amor y admiración por la playa, por su gente, sus animales marinos, su mundo de vida de compartir en estos espacios. La calle significa libertad, es la posibilidad de vivir experiencias en colectivo mediante el juego.

14 febrero 2021
Lugar: Playa Bahía de los niños. La Guaira
Hora: 4:00 p. m.

Este día convocamos a las niñas a un encuentro de lectura frente al mar, es nuestro horizonte a todo lo ancho de la costa, la tenemos abajo aproximadamente a 3 kms, sin embargo, fuimos en carro, llevamos nuestro bolso con cuentos, agua y algunos dulces para compartir. Esta estrategia de promoción lectora se realizó con el fin de promover procesos de autorreconocimiento étnico de las niñas y jóvenes, principalmente que ellas tengan contacto con cuentos donde puedan visualizar a personas afrodescendientes que le permitan identificarse con sus corporalidades y fenotipo, rostro, nariz, ojos, bocas, cabellos, tonalidades de piel. En esta actividad participaron la maestra Ismenia Mercerón, cinco niñas y yo: Yovanezka Pierters (7 años); Maria Huice (12 años); Del Valle Rada (6 años); Diana Díaz (10 años); Nazareth Rada (14 años).

Al llegar a la playa, salieron riendo y corriendo todas hacia las grandes piedras, y cada una se acomodó en una piedra, las cuales hicieron sus grandes asientos, tomaron una posición cómoda con sus cuerpos y se prestaron a la escucha. Les narré el cuento de Niña Bonita y mientras se los narraba oían atentamente y observaban las imágenes, se miraban entre ellas y en ocasiones se reían y respondían a las preguntas que se les realizaba sobre el cuento. Al finalizar la narración, se les preguntó: ¿Qué les pareció el cuento? Y responden: Es muy bonito, esa niña se parece a nosotras, y le preguntaba: ¿En qué se parece? En nuestra piel y en que ella lleva trenzas igual que nosotros. Y al preguntarles sobre las acciones del conejo, alcanzaron a expresar: "El conejo no se aceptaba", "El conejo no le gustaba ser blanco", "El conejito quería cambiarse el color de su piel", "El conejito luego se dio cuenta que no podía cambiarse el color de su piel", El conejito tuvo que casarse y se dio cuenta que podía tener muchos conejitos". Este cuento permitió de manera sencilla y divertida tratar aspectos relativos a los rasgos de nuestra niñas y jóvenes afro: Sus rasgos físicos, sus corporalidades, las cuales son muchas veces rechazadas por el racismo y discriminación racial imperante en nuestra sociedad, llegando incluso a que ellas mismas desprecien sus tonalidades de piel, cabellos, nariz, y boca.

Este cuento contribuye a la aceptación y al autorreconocimiento étnico. Luego de esta actividad se les dejó libremente que seleccionaran otros cuentos, por ejemplo, el de Las Aventuras de Nandi. Nazareth tomó este cuento y espontáneamente empezó a leerlo, al culminar dijo que bonito, me gusta y lo pasó a otra niña, Yovanezka, miró su portada y empezó a hojearlo, alcancé a decirle: Yovanezca quieres leerlo en voz alta por favor y expresó: "Yo no sé leer" y todas se rieron. Lo mismo ocurrió con ANA, dijo yo tampoco sé leer, y María expresó: dámelo a mí, yo sí sé leer. Y escucharon la historia del cuento narrado por María y Nazareth, luego estas niñas que no saben leer, toman el cuento de niña bonita y lo hojearon hasta el final.

En esta actividad nos alertó la situación de 2 niñas de 7 y 8 años que aún no saben leer, sin embargo, realizaron una lectura de imágenes que también es una forma de lectura, desde esta experiencia se consideró importante implementar estrategias de lecturas de imágenes para impulsar la experiencia en un próximo encuentro.

Figura 2
Narración de cuentos infantiles con enfoque étnico afro frente al mar

Dentro de los resultados positivos de la experiencia se tiene:

Participación activa y entusiasmo por la actividad, alegría compartida en el espacio natural.

En cuanto a las observaciones: se evidenció que hay niñas de 7 y 8 años que manifestaron no seleccionar ningún cuento por no saber leer; sin embargo, tomaron el cuento y observaron sus imágenes, cuestión que permitió considerar en la próxima actividad la lectura de imágenes como estrategia

Fecha: 12 marzo 2021
Lugar: Cumbe Infantil y Juvenil La Guacharaca
Hora: 10:00 a. m.

Este día fueron convocadas para la actividad las mismas niñas que participaron en la experiencia de lectura frente al mar. Las convocamos para las 10:00 am. En esta actividad estuvimos presentes la maestra Ismenia Mercerón, 7 niñas y yo.

El objetivo de esta estrategia es propiciar el reconocimiento étnico de las niñas y jóvenes. Conocer cuáles son las percepciones de las niñas y jóvenes ante los actos de discriminación racial y racismo. Identificar el potencial de las imágenes como estrategia promotora de lectura. La estrategia empleada fueron imágenes de personajes de Disney: Blanca Nieves, pero con rasgos afro: Cabello Afro, y tez de piel oscura. Personajes de la película: La princesa y el sapo. Y Debajo de estas imágenes: Una escena donde aparecen un grupo de niñas con tez de color clara, que excluyen del

grupo a una niña de tez de color oscuro, esta imagen seleccionada intencionalmente representa una práctica de racismo y discriminación racial.

Iniciamos esta actividad presentándonos e indicándoles que cuando vemos realizamos interpretaciones, las imágenes también se pueden leer: quién quiere participar y decirnos lo que ven e interpretan en esas imágenes en el mismo orden en que están, y tomó la palabra Nazareth:

Nazareth: Esta imagen es de Blanca Nieves, pero veo que acá aparece diferente. ¿Por qué la ves diferente, Nazareth? Porque tiene un afro y su piel es oscura. ¿Anteriormente la habías visto así? Y responde: No, siempre la había visto en las películas con la piel blanca. Esta es otra Blancanieves. Al respecto, Mena (2016) refiere que los cuentos infantiles siguen siendo eurocéntricos: caperucita roja, Blancanieves, el gato con botas, entre otros, estos son alusivos a la blanquitud.

Seguidamente y en cuanto a los personajes del cuento la Princesa y el sapo refiere: ellos son los personajes de la película la Princesa y el sapo, yo ví esa película hace tiempo. Ellos tienen la piel de color oscuro. Al pasar a la tercera imagen (Escena de Racialización) expresa: este es un grupo de niñas que excluyó a una niña negra, y se le preguntó: ¿Por qué crees que la excluyó el grupo de niñas? La excluyeron por ser negra. ¿Y cómo crees tú que se sintió la niña excluida Nazareth? Mal, está triste porque ellas actuaron mal sacándola del grupo. ¿Qué te pareció esa acción del grupo de niñas? Esta mal, eso es discriminación, y no está bien.

Estas interpretaciones de Nazareth, fueron muy sentidas y oídas con detenimiento por todas nosotras, las entonaciones de su voz me hacían sentir por momentos su molestia ante este hecho de discriminación y luego la entonación cambiaba, se sentía en defensa de la niña discriminada, cuando expresaba: "Eso no está bien, eso es discriminación, la hicieron sentir mal". El inicio de esta actividad por parte de Nazareth les dejó si se quiere un camino de comprensión abierto para las otras niñas que venían en la ronda de participación, por lo que pensé de manera inmediata en formular otras preguntas para experimentar sus respuestas.

María: Cuéntanos María, ¿qué puedes leer en estas imágenes? Bueeeeno y se reía… Que está no es Blanca Nieves, ¿por qué no es Blanca Nieves?

Porque la original no es así. ¿Y cómo es la original? Es blanca y por eso se llama Blanca Nieves. Y ¿qué te parece esta Blanca Nieves? Es otra Blanca Nieves porque tiene afro y es negra.

Mariana Salazar (10 años). Cuéntanos Mariana ¿qué puedes leer en estas imágenes? Y al ver a Blancanieves, no paraba de reírse y decía que esta no es Blanca Nieves. ¿Por qué no es Blanca Nieves? Porque es negra y tiene un afro. Y ¿cómo es la que tú conoces? Tiene el cabello liso y la piel blanca. ¿Y qué te parece esta Blanca Nieves? Bien, es diferente, es AFRO y se reía… Y de las otras imágenes ¿qué puedes decirnos? Bueno, estas son imágenes de la Princesa y el Sapo esta película es de Disney yo la vi hace tiempo y sus personajes son AFRO. ¿Qué quiere decir AFRO? Qué son de piel oscura y cabello, así como el Afro. Y de la siguiente imagen qué puedes contarnos: Bueno lo que dijo Nazareth, ¿qué dijo Nazareth? Que esta niña se sintió mal porque estas niñas blancas no la dejaron jugar con ellas, porque es AFRO y la sacaron del juego. A continuación, se muestran las imágenes de textos empleadas para su lectura visual e interpretación.

Figura 3
Estrategias de imágenes de lecturas y las niñas: María, Mariana y Nazareth

Dentro de los resultados positivos de la experiencia se tiene:

Participación activa y entusiasta por parte de las participantes. Asombro, risas, ante la presentación de imágenes de personajes de Disney afrodescendientes.

Percepción inmediata de actitudes de racismo y discriminación racial y el rechazo inmediato a estas acciones.

En cuanto a las observaciones: se evidenció que la estrategia de lecturas de imágenes goza de alta participación en el grupo, estimula el lenguaje y la interpretación espontánea de lo observado.

Experiencias de autorreconocimiento

Es importante destacar que en todas estas experiencias de autorreconocimiento, hemos tenido la agradable sorpresa de que muchas de las niñas se sienten a gusto con su cabello, mas no con sus tonos de piel, en ocasiones expresan que le gustaría tener una tez de piel más clara, se le pregunta por qué y respondieron, porque es más bonito. Y aprovechamos la oportunidad para conversar sobre la importancia de la aceptación de nuestras características físicas.

En nuestras observaciones pudimos evidenciar casos de acoso racial mediante burlas, chistes y apodos hacia una niña de 10 años por su cabello afro, los niños/as y jóvenes en el barrio, le dicen pelo e colchón. Y ella se molesta, la mayoría de las veces la hemos visto con el cabello liso a fuerza de químicos y plancha y cuando juega, se suda y el cabello empieza a cambiar de forma, esto la mantiene limitada, no juega espontáneamente pendiente durante todo el juego de su cabello.

Hemos conversado en varias oportunidades con ella sobre la aceptación que debemos tener con nuestros rasgos físicos en general y paulatinamente hemos evidenciado cómo se va dejando el cabello naturalmente y solo se toma un moño. La última vez que nos reunimos en junio ya jugaba tranquilamente y no estaba pendiente del cabello, la felicitamos por este gran logro de aceptación paulatina.

Y cuando fuimos a seleccionar cuentos espontáneamente, ella seleccionó el cuento la palabra de la semana, que narra la historia de una niña afro y la aceptación que va teniendo con su cabello. Pude observar que la historia de este cuento la atrapó se mantenía en silencio leyendo mientras las demás reían fuertemente.

Figura 4

Selección espontánea de cuento: La palabra de la Semana, por parte de la niña Evelyn, este cuento llamó su atención por tratarse de una niña y el tratamiento de su cabello afro, principal motivo de rechazo en su corporalidad.

Las educadoras coinciden en afirmar que las actividades literarias en entornos comunitarios, contribuyen a afianzar la importancia de leer para el disfrute, crecimiento e interacción con el mundo, para la reconstrucción de los lazos afectivos, la juntura, la expresión de pensamientos, sentimientos y emociones para compartir la existencia relacionalmente. Así lo expresa la prof. Ismenia Mercerón en el siguiente testimonio:

> Emprender narrativas ilustrativas mediante cuentos a niños niñas y juventud en el sector CORAPAL, en el estado la Guiara, se ha convertido en una experiencia contextualizada, de hacer docente que nos permite el encuentro con realidades y subjetividades, desde el mundo de vida de un grupos de niños y niñas afroguaireños, que han encontrado en diferentes prácticas pedagógicas; un espacio colectivo que permea la calidez e inocencia y descubrimiento de sentires risueños de un mundo que los aproxima a mirarse y reflejarse en personajes e historias parecidas.
>
> Estas experiencias vividas junto a las niñas de CORAPAL, bajo la calidez del calor que impregna la tarde de un día viernes, nuestro escenario de aprendizaje el techo el azul de cielo del atardecer guaireño y el azul de mar caribe que baña y golpea las piedras, que son los asientos de los cuerpos de las niñas que nos acompañan en las lecturas de cuentos representando la niñez y la negritud de sus personajes.

En este orden de ideas, la maestra Blanca Márquez expresa:

> Muchas de estas niñas se formaron en el centro de educación inicial que tenemos acá, en el Simoncito Makiritare; compartieron desde maternal. Las actividades de lecturas son necesarias, porque son escasos los momentos que la escuela brinda para el ejercicio lector, he visto como espontáneamente se han venido acercando a estas actividades y luego conversan entre ellos, sobre la experiencia. Hay niñas que tienen 7 años y aún no saben leer, la escuela y la familia deben unirse ante esta realidad que observamos.

Estas actividades de fomento lector permitirán cocrear espacios otros para reivindicar el valor de la lectura, más allá de la escuela, este encuentro con la palabra ha sido de gran satisfacción, ya que hemos percibido en las niñas/os y jóvenes la agradable sorpresa de sentirse protagonistas de sus propias historias, de sus capacidades de escritura creativa, de representaciones otras de sus territorios vivenciados en montañas y mares,

cuestión que tributa significativamente al autorreconocimiento étnico, a la importancia de considerarse sujetos y sujetas de la historia, a la elevación de la conciencia étnica reivindicando el valor de la escritura como un acto de emancipación para perdurar en el tiempo.

La producción de cuentos propios: una estrategia pensada estratégicamente para la liberación de la conciencia

Esta experiencia tuvo lugar en abril de 2023, en el marco del día internacional del libro, desde las vivencias particulares, y mediante una narrativa situada territorializada de manera colectiva los niños/as y jóvenes fueron narrando sus historias personales en la comunidad, para luego realizar la producción de cuentos propios lugarizados y sentipensados, construcción de narrativas cimarronas con mirada, de mar, en nuestro horizonte se subjetiva un cuerpo-texto de azules claros y oscuros, donde habitan otras experiencias, inspiraciones y narrativas. El significado de la mar para los/las afrocorapaleños/as comprende una dimensión espiritual en sus vidas, es su fuente de alimentación y recreación territorial, en ella acompañan los procesos de crianzas conjunta desde un sentipensante actuante respetuoso y amoroso.

Los niños y niñas tienen infancias determinadas por las condiciones históricas y según sean las diferentes sociedades y culturas tendrán distinciones específicas. Sin embargo, el pretendido pensamiento único-universal de la Modernidad impone concepciones paternalistas, eurocentrista vinculadas, en esencia, a la colonización. Cannella y Viruru (2014), citados en Manfred (2016), explican que "la infancia moderna, vista como separada de y en contraste con la edad adulta e institucionalizada en forma de la segregación de niñas y niños en ambientes reservados especiales, es una construcción colonizadora" (p. 254).

Figura 5
Jóvenes afrocorapaleños y su producción de cuentos

La colonización de la infancia trae aspectos a considerar como el trabajo, la educación, la socialización, entre muchos, que deben ser analizados para entender los valores culturales inmersos en las actividades que los niños y niñas realizan en sus comunidades y los que representa para ellos. Según Manfred (2016), las infancias del Sur Global están íntimamente relacionadas con el trabajo; las labores desarrolladas fortalecen los sentimientos de co-responsabilidad con el grupo familiar, pues están involucrados con la vida misma de la comunidad a la que pertenecen. La idea de formación de los niños y niñas a través del trabajo garantiza la supervivencia y la continuidad de su cultura.

Productos elaborados con los insumos de este proceso

Durante esta militancia política pedagógica comunitaria hemos producido tres materiales audiovisuales pedagógicos que me han permitido socializar nuestras experiencias en diversos eventos académicos nacionales e internacionales, como por ejemplo en Cali-Colombia en el

seno del colectivo de investigadores internacionales África en la escuela del cual soy miembro. Estas tres producciones audiovisuales contienen:

- Presentación del Cumbe y sus actividades
- Militancia Literaria
- Afroecoartivismos con las niñeces y juventudes afro en el Edo. La Guaira

Otra de las actividades donde se hace presente el protagonismo de las niñeces juventudes y familias en el cumbe La Guacharaca es la celebración anual del mes de la Afrovenezolanidad. A continuación, se presentan las tres actividades que han sido desarrolladas en el lapso de tiempo establecido para esta sistematización:

Conmemoraciones del mes de la afrovenezolanidad en el cumbe infantil y juvenil La Guacharaca

Figura 6
Afiches de invitación para la celebración del mes de la afrovenezolanidad mayo 2022

Los puntos de llegada: reencontrarnos para repensarnos

Haciendo un balance del proceso organizativo

Considerar los procesos de evaluación para este último apartado se debe por la limitación del espacio que exige la producción del presente artículo, más es importante aclarar que durante todo el año la evaluación es el faro que ilumina nuestro sentipensaractuar para conocer ¿Cómo vamos?

Los procesos de evaluación emprendidos en el Cumbe Infantil y Juvenil La Guacharaca tienen lugar de manera crítica dialéctica y dialógicamente en aras de la transformación, del seguir caminando mejor, de reflexionarnos, defendemos en nuestra andar comprometido la propuesta de pedagogía cumbista como un modo de vida emancipador, de solidaridades-humanidades otras, donde se anima al encuentro con el otro, en donde se hace vida la filosofía ubuntista: yo soy porque tú eres; porque tú eres yo soy, se comparte, se proyectan estrategias, se piensa en el potencial de estos grupos que acompañamos y comprender que sus edades e intereses van transformándose en nuestro andar. A continuación, se presenta un registro fotográfico del trabajo de evaluación emprendido por los seis educadores populares que acompañamos esta experiencia, mi reconocimiento especial para todos/todas que hacen posible estas transformaciones: Blanca Márquez, Darwin Parra, Winiffer Parra, Esperanza Vera, Arelys Rivas, Ana Márquez y a todas nuestras niñeces y juventudes afrocorapaleñas.

Reflexiones inconclusas

La participación en este proyecto literario con enfoque étnico afro, nos ha permitido aproximarnos al mundo de vida de las niñeces y juventudes afrocorapaleñas, a los fines de comprender sus procesos de autorreconocimiento étnico, viaje identitario que se encuentra limitado por barreras, como: el racismo, la discriminación racial, desconocimiento de los aportes de la cultura africana en la nación venezolana.

Evidenciar la ausencia de recursos didácticos con contenidos históricos acerca de estas poblaciones en los centros de socialización: familia-escuela-comunidad, comprobar de manera experiencial la presencia del endorracismo en algunos/as niños/as y jóvenes al manifestar y rechazar su inconformidad con algunos/as rasgos del fenotipo afro, expresado en algunas, frases, como: "me gustaría tener la piel de otro color, con un tono más claro" "me gustaría tener el cabello liso y así no sufro al momento de peinarme" estas realidades guardan relación con el pensamiento fanoniano, quien refiere en sus escritos: "En el mundo blanco, el hombre de color, tiene dificultades para elaborar su esquema corporal. El conocimiento del cuerpo es una actividad estrictamente negadora".

Razones suficientes hay para una pedagogía cumbista, sustentada en saberes muy anteriores a la Modernidad, a la imposición del pensamiento, único, universal, eurocéntrico. Una pedagogía cumbista con base en la afroepistemología, con luces propias que heredamos los y las afrodescendientes, cuyos saberes se comparten con las infancias y con quienes quieran saber, compartir y respetar. Desde esta perspectiva, las praxis en la pedagogía cumbista que desarrollamos en el Proyecto Sankofa se dirigen a la oralidad, a las expresiones artísticas en los dibujos de los niños y niñas; a la inventiva-narrativa, para fortalecer el imaginario afro; al reconocimiento de nuestra originalidad étnica, cultural, espiritual y comunal.

Se trata de una pedagogía cumbista situada, contextualizada históricamente, irreverente y liberadora. Una pedagogía cumbista que confronta los modos de enseñanza-aprendizaje tradicionales y devela la riqueza cultural de los afrodescendientes. En este orden, acompañamos a García (2018) cuando nos invita a:

> Romper los moldes de reduccionismo folklórico o fetichista a que hemos sido sometidos por las ciencias occidentales negadoras de toda diversidad. Es la búsqueda de nuestros propios paradigmas en el marco del Decenio de los pueblos Afrodescendientes que suman al incesante proceso de reconstrucción de nuestra historia llena de dolor y esperanza. (p. 69)

Durante el desarrollo de esta experiencia, reafirmo la importancia de la vinculación social entre Universidad-Sociedad a los fines de leer la

realidad de forma directa y multidimensional, comprender que desde estos espacios se problematiza el requerimiento de una institucionalidad que se hace pueblo en el andar, configurando procesos de empoderamiento social en la gestación y desarrollo de estas semillas cimarronas en futuros ciudadanos y ciudadanas activos.

Dentro de los desafíos se tiene la necesaria vinculación que debe darse con la familia y la escuela a los fines de caminar de manera conjunta en este despertar y liberación de la conciencia de los niños, niñas y jóvenes afro de la comunidad de Corapal. En la formación permanente de los educadores populares que se hacen en el andar iluminados mediante pedagogías emancipadoras que transgreden lo establecido, que te cuestionan y hacen ver que el horizonte se aleja en su acercamiento, que la inconformidad es la vía para el alcance de los inéditos viables en este proceso de formación de la conciencia histórica.

La sistematización de estas experiencias de vinculación entre la universidad y el Cumbe Infantil y Juvenil La Guacharaca permitió develar la militancia de una experiencia de acompañamiento literario para la liberación de las conciencias, fundamentada en una estética ontológica erótica de la relación desde Audre Lorde Franz Fanon, como arma de resistencia desde el pensamiento cimarrón de lucha, entrega y compromiso de transformación presente en nuestras ancestras mujeres esclavizadas, en nuestros hermanos/as indígenas, es una ruta que puede servir como experiencia a muchas de las organizaciones sociales que se vienen gestando en nuestraamérica en la creación de otros lugares de enunciación, de otras narrativas co-construidas desde los márgenes para desplazar el centro, para posicionar la vida y que cante en las voces de nuestros sujetos/as políticos de acción nuestros niños, niñas y jóvenes guacharaqueros, quienes a pesar de las sombras de violencia y guerra que vivimos en estos tiempos sueñan por la esperanza de un mundo de justicia racial y de dignificación.

Referencias bibliográficas

Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción.* Plataforma de Organizaciones de Infancias.

Acosta Saignes, M. (2005). Vida de los esclavos negros en Venezuela (fragmentos). *Revista del CESLA,* (7), 391-397.

Bigott, L. A. (2010). *Pedagogía descolonizada*. Fondo Editorial IPASME.

García, J. C. (2018). Afroepistemología y pedagogía cimarrona. En: Miranda, Claudia; *et al.*; editado por Rosa Campoalegre Septien *Afrodescendencias: voces en resistencia.* En Homenaje al Centenario de Nelson Mandela, 1a. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires CLACSO, pp. 59-70. https://bit.ly/3VsbBLj

Manfred, L. (2016). ¿Niños sin niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur Global. *MILLCAYAC- Revista Digital de Ciencias Sociales III(*5).

Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas, 26,* 102-113.

Caminos cimarrones

El Centro de Investigación de Estudios de África y Afroamérica de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPIAW) y su contribución a la resistencia epistémica desde las mujeres afrodescendientes

Katherine Chalá Mosquera[1]
Universidad Amawtay Wasi
katherine.chala@uaw.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-5509-7386

Alison Pabón Tadeo[2]
Universidad Amawtay Wasi
alisonpabn1@gmail.com
https://orcid.org/0009-0002-2503-7048

Génesis Anangonó[3]
Universidad Amawtay Wasi
genesis.anangono@uaw.edu.ec
https://orcid.org/0009-0002-0919-8212

1 Docente responsable de la dirección del Centro de Investigación de Estudios de África y Afroamérica de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay. Miembro de la Federación de Comunidades y Organizaciones Negras de Imbabura y Carchi.

2 Centro de Investigación de Estudios de África y Afroamérica/Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. Federación de Comunidades y Organizaciones Negras de Imbabura y Carchi

3 Docente de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi e investigadora del Centro de Investigación de Estudios de África y Afroamérica (CEAA).

Introducción

La educación cimarrona con pertinencia cultural e identitaria es el resultado de un proceso de larga duración y de una demanda histórica del pueblo afroecuatoriano insertado como agencia en el movimiento afrodiaspórico transnacional. La etnoeducación se convierte entonces en elemento clave para el desarrollo de competencias en las poblaciones afrodescendientes; así como, también, se plantea como una propuesta política para la construcción del tan anhelado Estado intercultural y plurinacional que sobrepase las barreras cosméticas, florerismo o tokenización.

En ese sentido, la educación cimarrona se inserta como una medida clara que garantiza el pleno ejercicio de los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos de la población afrodescendiente, así como su participación plena y equitativa en la sociedad. Las diferentes acciones realizadas responden a una lucha, insurgencia y resistencia histórica colectiva afrodescendiente, que en la actualidad se enmarcan en los objetivos del Decenio Internacional de las personas Afrodescendientes bajo el lema de "reconocimiento, justicia y desarrollo".

Es así que, este proyecto político y académico, juega un papel muy importante para cumplir con la misión crucial en la lucha contra las injusticias sociales heredadas del colonialismo y la esclavización, que han derivado en prácticas racistas estructurales y sistemáticas, que invisibilizan la vida, los saberes, las narrativas y los conocimientos de la afrodescendencia. A decir de otro modo, los africanos y sus descendientes, previamente a la conformación del Estado Nación ecuatoriano en 1830, fueron sistemáticamente excluidos dentro del imaginario dominante de identidad nacional blanco-mestiza, definida esta como el arquetipo del deber ser. No obstante, donde ha habido opresión también ha existido resistencia.

En ese marco, a consecuencia de las luchas insurgentes de larga duración y del cimarronaje de la afrodescendencia a nivel nacional y transnacional, se logra insertar con mayor fuerza en las décadas de 1980 y 1990 el multiculturalismo, las políticas de identidad y el reconocimiento a la otredad. Para el efecto, se tomaron principalmente postulados

internacionales tales como lo referido en la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial y en el Convenio 169 de la OIT.

Fue así que, como un hito, se asienta la movilización afrodescendiente en Quito, capital del Ecuador. La misma permitió redefinir la supremacía homogeneizante e invisibilizadora blanco-mestiza e interpelar el imaginario de la identidad nacional. Acciones que, como resultado se obtuvo que el Estado ecuatoriano a través de la Constitución de 1998 reconozca por primera vez al pueblo afroecuatoriano y la titularidad de 15 derechos colectivos.

En ese sentido, es importante señalar como antecedente que, a partir de los años 90:

> La etnoeducación empieza tomar fuerza como demanda y eje de lucha de los pueblos afrodescendientes, lucha y demanda hacia fuera: a los Estados que históricamente han negado y silenciado su existencia, y lucha y demanda hacia adentro: a sus propias comunidades para fortalecer la pertinencia, los conocimientos, y las prácticas y perspectivas de vida arraigadas a la ancestralidad, territorialidad y cimarronaje pasado y presente. (Walsh, 2011, p. 1)

En la misma línea, a decir de Pabón sostiene que:

> El tiempo "casa adentro" se constituye por los espacios autónomos para fortalecer lo propio, a nivel comunitario o barrial a través del saber colectivo (cultura) y el derecho a ser autónomos (política); el tiempo "casa afuera", se constituye por los espacios para compartir con los otros, (Estado y Sociedad), usando los canales de la interculturalidad que propone la nación, a fin de enseñar a los otros sobre la realidad afroecuatoriana. (Pabón, 2011, p. 26)

En esta década se crearon espacios de discusión para reescribir una historia negada, dentro de lo que el maestro Juan García llamó "casa adentro" y "casa afuera", una metodología que reivindica el saber y conocimiento ancestral de matriz africana. Este conocimiento se posiciona como una epistemología propia, una afroepistemología que apunta a fortalecer el proyecto intercultural ecuatoriano, que desde las comunidades afroecuatorianas, ha sido en consonancia a la lucha, a las demandas y se

constituye en una de las razones más trascendentales para la resistencia, la incidencia y la insurgencia.

Es así que a la creación del Centro de Investigación de Estudios de África y Afroamérica (CEAA) de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPIAW), le antecede los procesos importantes. Por mencionar algunos: el Centro de Estudios Afroecuatorianos en 1979; la Pastoral Afro, bajo la dirección del misionero comboniano el Padre Rafael Savoia, en 1981. Posteriormente, el Departamento de la Pastoral Afroecuatoriana (DPA) en 1983. El Centro de Investigaciones Familia Negra (CIFANE) en 1983 y el Centro Cultural Afroecuatoriano (CCA) en 1985, entre otros que se profundizará más adelante.

En ese sentido, la propuesta del CEAA funge como una herramienta revitalizada que reconoce los procesos y esfuerzos previos y que, bajo resolución se da lugar desde diciembre del 2022 en una institución de educación superior pública, de carácter comunitario. Este Centro de investigación y estudios, pretende contribuir a visibilizar, valorar, apreciar y respetar más ampliamente las realizaciones principales del pueblo afrodescendiente y su contribución al desarrollo económico, social, intelectual, cultural y ético de la humanidad. En otras palabras, el CEAA, se ubica dentro de los esfuerzos históricos del pueblo afroecuatoriano por re-definir y re-construir un proyecto de sociedad más justo y equitativo que se configura como una propuesta metodológica que realiza una ruptura necesaria y hace un posicionamiento claro frente al racismo epistemológico y a la enajenación como legado de la esclavización. A la vez, propone integrar la cultura africana y afrodescendiente en el quehacer educativo en aras de colaborar a la construcción de un Estado plurinacional e intercultural real.

Desde el CEAA, se apuesta por la educación cimarrona política y epistémica, que narra, reflexiona y teoriza desde las propias voces de las y los actores, siguiendo el mandato de las y los ancestros/as. La propuesta se constituye desde en un lugar de enunciación en donde lleva implícito un proceso de desprenderse de lo ajeno, de lo impuesto, de todas las cons-

trucciones esencialistas, negativas y estereotipadas que se ha construido sobre ellos bajo la colonialidad del poder y del ser.

El siguiente artículo se sitúa desde la afroepistemología y pedagogía cimarrona, que tiene como objeto dar a conocer la propuesta del CEAA-UINPIAW, mismo nace desde las resistencias como una propuesta contrahegemonía que se inscribe en clave cimarrona desde su creación. A su vez, pone de manifiesto el papel de las mujeres jóvenes en espacios académicos, como un proceso continuo que busca el fortalecimiento de los derechos de las personas afrodescendientes y la construcción de un Estado intercultural y plurinacional real.

Para el efecto, el texto se orienta de la siguiente manera: en primer lugar, se plantea el movimiento social afroecuatoriano de larga duración trayendo a la memoria el pasado recorriendo el camino de las ancestras; seguidamente, se aborda sobre la historia olvidada: que dilucida el rol de las mujeres afrodescendientes en la academia. Continuando por este camino, se trata la propuesta de la reciente creación del CEAA-UINPIAW, un centro académico afrocentrado construido como un espacio reflexivo, colectivo, de resistencia y auto-enunciación. Por otro lado, se dispone la apuesta por deconstruir el silencio de mujeres afrodescendientes, afroecuatorianas y negras que proponen ampliar las narrativas históricas y propiciar una epistemología negra/afrodescendiente más inclusiva y auténtica. Finalmente, se hallarán las conclusiones.

Traer el pasado a la memoria: recorriendo el camino de las ancestras

La memoria histórica colectiva afroecuatoriana, es parte constitutiva de su identidad como pueblo, aquel principio que guía la existencia. A través del ejercicio de la memoria, de recordar relatos, historias, "chismes", cuentos, afectos, es posible comprender cómo la existencia del pueblo afrodescendiente ha estado marcada por un constante proceso de lucha y de cimarronaje.

Por esto, es relevante traer a colación aquellos procesos que nos antecedieron y que, sin ellos, no sería posible existir en este espacio. Se habla de una movilización social de larga duración. Un proceso que comenzó mucho antes de 1960, cuando se puede hablar del naciente movimiento social afroecuatoriano (Antón Sánchez, 2011). Hablamos de aquellas personas que llegaron al Territorio Ancestral Afrochoteño vejadas bajo el sistema colonial-esclavista; y que sin embargo lucharon por su dignidad, humanidad y la preservación de sus valores culturales y sociales. Y hablaremos principalmente de mujeres, en el intento de nombrar a aquellas hacedoras de este proceso. Aquellas que la historia ha olvidado sus nombres, pero las repensamos y resignificamos, les damos forma y las apropiamos.

Pero hay quienes sí tienen un nombre, y a través de ellas es posible nombrar a todas quienes están a su lado. Martina Carrillo, mujer negra/afrodescendiente esclavizada, acompañada de una comisión de cinco personas marcharon, desde la hacienda La Concepción, a exponer su queja frente al presidente José Diguja. El nuevo dueño atentaba contra su humanidad y bienestar: las raciones alimenticias eran limitadas, imponía restricciones para dedicar tiempo libre a la chacra y no proveía de herramientas para trabajar las parcelas. La destitución del administrador de la hacienda ocurrió tras un largo proceso judicial, y 400 azotes para Martina y quienes la acompañaron. Igualmente, se estableció los domingos como días dedicados a los huasipungos y las personas tuvieron acceso a palas a la población afrodescendiente para trabajar en la hacienda (Archivo Nacional de Ecuador ANE, 2022).

Pero la historia de Martina no termina ahí. La maestra Barbarita Lara indica que, tras los 400 azotes que recibió Martina, se creía que había fallecido. Sin embargo, sus heridas fueron embalsamadas y curadas, y Martina vivió para ver lo que había comenzado: una pugna política por el buen vivir de la población afrodescendiente (comunicación personal, 17 de junio de 2023).

Con este ejemplo concreto se busca visibilizar, primero, la participación política y capacidad de movilización social de la mujer negra/

afrodescendiente. De hacedoras de un proceso, que, a través del acompañamiento de la familia, han transgredido el orden social establecido para encaminar procesos de cambio y transformación social profundos que aún tienen repercusiones. A su vez, da pauta para caracterizar esta lucha de larga duración de la que hablamos. Un proceso iniciado en el Territorio Ancestral Afrochoteño cultivado con la ontología de existencia. Desde aquí, se propiciaron las primeras organizaciones "formales".

A partir de 1960 comienza a tomar forma el movimiento social afroecuatoriano. Desde Esmeraldas, en 1969, Olmedo Portocarrero crea el Movimiento de Cultura Popular de Esmeraldas. Mediante el mismo, buscaba cimentar las bases de la lucha política garantizando la participación de la población afroesmeraldeña en las oficinas de gobierno (Antón Sánchez, 2011). Diez años más tarde, en 1979, se crea el primer centro de investigación afrocentrado en Ecuador. El Centro de Estudios Afroecuatorianos se propuso difundir las acciones de los movimientos sociales afrodescendientes a nivel mundial; de esta forma, motivar al análisis crítico sobre cómo se ve una lucha local. Exhibiendo gran preocupación por la negación sistemática de la historia y formas de producir conocimiento de la diáspora, bogaban por:

> Exigir la incorporación de la historia negra, sistemáticamente olvidada, a la historia nacional, introduciéndola en los planes y programas de estudio. Teniendo en cuenta que no hay cultura sin tierra, exigir la devolución de tierras que trabajaron los antepasados negros. (Diario *El Comercio,* 20 de mayo de 1981, como se cita en Antón Sánchez, 2011)

A la par, desde los 80, en el Territorio Ancestral Afrochoteño se crea el Centro de Investigaciones "Familia Negra" CIFANE. Este espacio combinaba actividades de investigación, con las culturales, deportivas y recreativas como mecanismo de incentivar en los jóvenes afrochoteños, la conciencia identitaria (Antón Sánchez, 2011).

Todos estos esfuerzos se consolidan en la movilización de 1997, un hito histórico para la población afroecuatoriana. Haciendo símil a las condiciones en las que Martina Carrillo se levantó en nombre de la dignidad y reivindicación del pueblo afroecuatoriano, hombres y mujeres

miembros del Centro Cultural Afroecuatoriano, siguieron sus pasos. Entre otros Catherine Chalá Angulo, María Alexandra Ocles, Feliciana Caicedo, Juan Carlos Ocles Omowale, La Pastoral Afroecuatoriana, Salomón Acosta, Renán Tadeo Delgado, el sacerdote de la Misión Comboniana Rafael Savoia, "en un acto de rebeldía y de justicia lograron arrancarle al Congreso Nacional la Ley Especial de Institucionalización del día Nacional del "Negro" (Tadeo Delgado, 2021).

La Ley Especial de Institucionalización, tiene que ver con el reconocimiento de la historia de cimarronaje emprendida por la diáspora africana en Ecuador. Permite romper con la omnipresente tradición de simplificar su historia a la esclavitud. Mediante el replanteamiento de esta historia, se reafirma el valioso aporte de la diáspora africana y sus hijxs hacia la conformación del estado-nación intercultural.

Hoy en día, el pueblo afrodescendiente "libra batallas constantes contra la discriminación, la exclusión, la pobreza, la pobreza extrema que intentan doblegar y neutralizar a los afrodescendientes" (Tadeo Delgado, 2021). La protesta social no solo ocurre en las calles, sino también dentro de espacios que sistemáticamente han sido negados a las personas afrodescendientes, en especial, a las mujeres negras/afrodescendientes. De esta forma, y a través de la academia, vinculada con los movimientos sociales, es que se propone amplificar voces disidentes y democratizar aquellos temas "solo de mujeres".

La historia olvidada: mujeres afrodescendientes en la academia

La primera organización de mujeres negras y afrodescendientes en Ecuador fue la Coordinadora Nacional de Mujeres Negras del Ecuador (CONAMUNE), fundada, en 1999, con el objetivo de fortalecer políticamente a las mujeres negras y afrodescendientes en el país. Antes, la participación de las mujeres estaba (como hoy) también en organizaciones sociales de base mixta, en las que los derechos y necesidades de las niñas, adolescentes y mujeres negras y afrodescendientes, en muchas ocasiones,

fueron dejados por fuera, al no considerarlos primordiales para el desarrollo del proceso organizativo afroecuatoriano.

En ese contexto, las hijas de la diáspora africana en Ecuador optaron por construir espacios en donde sus voces, derechos y necesidades estuvieran en el centro del debate, en donde esos "temas de mujeres" sean considerados con la importancia que merecen y que permitan pensar, proponer y construir alternativas que pongan en el centro su vida. Esto ocurrió en medio del desarrollo de una serie de acciones políticas, que ocurrieron en Ecuador y la región, que hicieron visible la importancia de que las mujeres negras y afrodescendientes se organizaran (Moreno Zapata, 2023, p. 2).

De allí en adelante y con la conformación de nuevas organizaciones es evidente la capacidad organizativa de las mujeres negras y afrodescendientes que, a través del posicionamiento de sus intereses y demandas en el centro del debate, han logrado que temas que atraviesan la vida de las niñas, adolescentes y mujeres afrodescendientes sean considerados. Cuestiones estructurales como la equidad de género, la justicia racial, el acceso de la educación, los derechos sexuales y reproductivos incluido el aborto, la defensa del medio ambiente y la participación política han constituido la columna vertebral de sus procesos, logrando que la organización trascienda, facilitado, así, el desarrollo de otros procesos en donde la presencia de las mujeres del pueblo afroecuatoriano en otros sectores sea visible y tenga un impacto en la revitalización de la historia de la afrodescendencia.

Las mujeres negras y afrodescendientes han sido marginadas y discriminadas por siglos. La esclavización, el racismo y el machismo han contribuido, ampliamente, a esta exclusión, que ha limitado la participación de las mujeres negras y afrodescendientes para narrar, desde sus voces, las historias de la diáspora africana y contribuir al (re)conocimiento histórico del pueblo afroecuatoriano.

En las últimas décadas, el aumento de organizaciones feministas y, otras, con perspectiva de género han puesto en el debate la importancia

de la participación de las mujeres en diversos ámbitos de la sociedad logrando que las mujeres tengan un rol más activo en varios espacios que antes les habían sido negados. Sin embargo, y pese a los avances, se sigue privilegiando la participación de mujeres blancas, heterosexuales, de clase media o alta, dejando por fuera la perspectiva interseccional y antirracista; y limitando así el acceso de mujeres negras y afrodescendientes a diversos espacios sociales que incluyen la educación superior y la academia.

Esto ocurre, porque a pesar de los esfuerzos en algunos sectores académicos y políticos por abrir espacios a la llamada "subalternidad", dichos esfuerzos suelen surgir desde perspectivas elitistas y, en particular, desde enfoques masculinos y androcéntricos (Curiel, 2007) que, nuevamente, privilegian un lado de la historia en el que nosotras no estamos incluidas. Este menosprecio a los saberes de las mujeres negras y afrodescendientes se atribuye a la (sub)valoración de estos conocimientos considerándolos "banales", porque, supuestamente, no requieren estructuras categoriales complejas para su interpretación. Por lo tanto, no merecen ser narrados (Lozano, 2016). Incluso los movimientos feministas y, la propia academia percibe estos conocimientos como "prácticas no aptas para el 'consumo' académico y teórico" (Curiel, 2014, p. 331). Esto resulta en la negación de los conocimientos y las producciones de las mujeres racializadas.

Si bien los racismos y sexismos sociales, políticos y económicos son mucho más visibles y reconocidos, el racismo epistémico no deja de ser parte de "la forma fundacional y la versión más antigua del racismo en cuanto la inferioridad de los 'no occidentales' como seres inferiores a los humanos (no humanos o subhumanos)" (Grosfoguel, 2011, p. 341), considerando a todxs quienes, a su criterio, entran en esta categorización como seres con "inteligencia inferior y, por ende, la falta de racionalidad". Esta desvalorización a la producción académica de lxs afrodescendientes está atravesada por el racismo epistémico y, en el caso particular de las mujeres negras y afrodescendientes, por el sexismo epistémico cuyas consecuencias están vinculadas con la ausencia de historias que narren y relaten los aportes que, desde el cimarronaje de resistencia cultural, han

sostenido las mujeres negras y afrodescendientes para permitir nuestra existencia en un mundo que nos rechaza.

Un espacio colectivo de resistencia y autoenunciación

250 años después del precedente sentado por Martina, luchando por los derechos humanos, hoy se levanta el primer centro de investigación afrocentrado dentro de una institución de educación superior a nivel de pregrado, compuesto en su mayoría por mujeres jóvenes afroecuatorianas.

La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, una universidad pública y producto de la lucha histórica del movimiento indígena en Ecuador, alberga desde finales del 2022 al Centro de Investigación de Estudios de África y Afroamérica (CEAA). Que, bajo las líneas sustantivas de investigación, vinculación y docencia, tiene como objeto:

> Investigar, producir conocimiento, visibilizar, exaltar y divulgar aspectos histórico-culturales, ancestrales, políticos, sociales y económicos de la diáspora africana en las Américas y en África desde el campo académico el conocimiento científico. En aras de la construcción de un Estado plurinacional e intercultural, que busca la garantía de los derechos colectivos de las nacionalidades y pueblos y el buen vivir de los mismos. (Resolución CG – 103-2022)

El presente, es una lucha generacional cimentada en este espacio de enunciación. Es el sueño de nuestras matriarcas, ancestras y ancestros, es su lucha y su sufrimiento, su cimarronaje y su libertad, es aquello que solo podían imaginar después de las largas jornadas de trabajo moliendo caña y produciendo panela para el esclavizador. Es Martina, María, Ambrosio, Alonso. Somos Catherine, Alexandra, Salomón, Oscar, Renán, John. Somos quienes están y quienes no, quien la historia olvidó sus nombres, pero están presentes en el espíritu de lucha, mismo que alimenta la nuestra.

El CEAA por su parte es una propuesta epistemológica que permite dialogar con la academia, revitalizando la memoria y la cosmovisión afroecuatoriana. Es un espacio colectivo, creativo y propositivo, cuidado

y pensado bajo una visión afrocentrada de insurgencia y cimarronaje, que acoge diversas voces y lugares de enunciación. A través de espacios como este, producto del cimarronaje cognitivo, es que nos damos permiso para resignificar la vida, para hablar, criticar, visibilizar, conmemorar y poner en la palestra nuestro conocimiento, para nosotrxs y lxs otrxs. "Así, el CEAA no es el vínculo entre academia y organizaciones sociales, sino más bien el proceso organizativo afroecuatoriano trabajando desde la academia" (Padilla Suárez, comunicación personal, 15 de enero de 2024).

Es claro que, nunca hemos necesitado de los conceptos de los otros para hablar de nosotras. Nuestra experiencia y ontología tienen agenda y agencia propia, y por lo tanto un marco de acción que demanda repensar y replantear formas de "estudiarnos"; pero más que nada, de existir dentro de la academia. En respuesta a esto, nace el emblemático proyecto de investigación del CEAA "Investigación sobre los sitios de memoria en el Territorio Ancestral del Valle del Chota-La Concepción y Salinas: patrimonialización y salvaguarda". Este proyecto apuesta por una metodología afrocentrada y afroepistemológica, que trasciende la mera investigación antropológica y arqueológica para convertirse en un símbolo de reivindicación de la historia de lxs hijxs de la diáspora africana en Ecuador. Así, las voces principales de este trabajo son lxs sabixs de las comunidades, que entrelazan en sus relatos, la memoria de la experiencia vivida.

A través de las narrativas de sufrimiento y violencia, tejidas innegablemente con la rebeldía y disidencia, es posible la sanación colectiva y la reconstrucción histórica (Chalá Mosquera *et a*l., 2023). Siguiendo las líneas de Abu-Lunghod (2012), se constituye este proyecto como una aproximación a una escritura contra la cultura hegemónica, en la que lxs "otrxs" se convierten en un el "yo" que enuncia. Un yo colectivo que condensa una filosofía de vida de cientos de años en este país.

Así, este proyecto es un acto de resistencia, de cuidado, de preservación de conocimiento con la intención de transmitirlo generacionalmente. Se constituye como un ejercicio activo de escribir la oralidad y reproducir la cochita amorosa creada en el seno de los hogares de bahareque y cuidada con celo, amor, reciprocidad y compenetración. Es esta la base

del Ubuntu que matriarcas y ancestras sembraron en aquel valle al que quisieron degradar llamándolo "valle de la muerte, o valle sangriento" (Coronel, 1991; Bouisson, 1997).

Así mismo, desde la conformación del movimiento social afroecuatoriano, se ha desafiado al Estado por el reconocimiento de las formas en las que el legado colonial ha marcado las vidas de las personas negras/afrodescendientes. Una voz colectiva amparada en la experiencia de vivir en una nación construida bajo el régimen hegemónico del mestizaje no ha sido suficiente para afirmar la discriminación, racismo y exclusión que atraviesan los cuerpos de las personas afrodescendientes. En el intento de nombrar y visibilizar estas formas de violencia, el CEAA impulsa también la "Encuesta sobre percepción del racismo, xenofobia y discriminación racial en el Ecuador 2023". Por un lado, busca trasladar aquellas subjetividades y sentires a una medición numérica que respalde las demandas efectuadas por más de 500 años al Estado ecuatoriano. A la par, esta encuesta se propone como herramienta metodológica para ser usada por los tomadores de decisiones, en pro de mejorar las condiciones de vida de la población afroecuatoriana a través de la política pública diferenciada, en aras de nivelar las brechas de desigualdad aún existentes.

De igual forma, y contrario a la invisibilización histórica, desde el CEAA consideramos a los estudios de África y Afroamérica como temáticas relevantes y dignas de estudio, en la cual se reconoce los saberes, conocimientos y epistemologías propias del África Subsahariana y de su diáspora alrededor del mundo. Ante la problemática de que el racismo epistemológico persiste en nuestras sociedades, nos exige entonces al interior de las instituciones académicas, pedagógicas y de investigación, desafiar al status quo y permitir el conocimiento científico, la enseñanza y divulgación de este fenómeno.

En ese sentido, el CEAA ha abierto su Cátedra de Estudios al público de forma gratuita desde septiembre de 2023. La misma tiene la visión de constituirse en uno de los claustros académicos más importantes de la región en cuanto estudio y difusión de este fenómeno. Igualmente, estamos conscientes que, la misma fortalece la identidad cultural de los pueblos

del país, entre ellos, principalmente a los afrodescendientes. No obstante, a decir de Chalá Cruz (2006), desde la ideología de afrodescendencia no se permite la individualidad de los seres, por tal razón la Cátedra es de acceso libre para todos y todas quienes estén interesados/as en la misma, haciendo así un ejercicio "casa adentro" y "casa afuera".

La Cátedra del CEAA-UINPIAW responde a los bajos índices de estudios, investigación, enseñanza y divulgación que sobre el fenómeno de África y Afroamérica y comprende un conjunto de temas y actividades pedagógicas decoloniales relativas a la cultura propia de las comunidades afroecuatorianas, afroamericanas, de la diáspora y del continente cuna de la humanidad, el África Subsahariana. Entre los objetivos fundamentales de la Cátedra está el aportar al debate pedagógico nacional y regional con nuevos enfoques sobre las posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el quehacer educativo.

Entonces, esta propuesta cobra vital importancia, dado que la misma se configura como una alternativa académica rigurosa a planes de educación tradicionales que silencian los aportes e historias de los africanos y sus descendientes, mismas que contribuyen a reproducir saberes y estructuras racializadas o abiertamente racistas. La Cátedra del CEAA se inscribe como un acto de resistencia y re-existencia que contribuye a visibilizar la cultura afrodescendiente, y sobre todo generar acciones epistemológicas y pedagógicas para la descolonización del sujeto afrodescendiente. Desde esta perspectiva, se propone construir dentro un modelo de estudios afrodiaspóricos antirracistas y anticoloniales totalmente favorable a una nueva mentalidad del sujeto, la misma que le permite ser libre y liberadora, que busca extinguir la enajenación y fortalecer el orgullo identitario-cultural de la afrodescendencia.

En otras palabras, se apuesta a ser y hacer una ruptura epistémica necesaria, desde un lugar de enunciación en donde se lleva implícito un proceso de desprenderse de lo ajeno; es decir, de todas las construcciones esencialistas, negativas y estereotipadas que se ha construido sobre ellos bajo la colonialidad del poder. Se apuesta al continuar escribiendo

la historia desde nuestras propias voces, desde nuestra memoria y desde nuestros lugares de enunciación.

Estas, entre otras iniciativas, dan cuenta del compromiso del CEAA por recrear espacios de autocuidado colectivo, que permitan llenar los vacíos históricos con narrativas propias. Es entonces que el CEAA se erige como una herramienta más para seguir bogando políticamente por la existencia en esta nación, que sistemáticamente intenta negar nuestra presencia. Afirmamos que el CEEA es y hace historia, es parte del continuo y existente cimarronaje y lucha colectiva por la dignidad, reconocimiento y reivindicación de lxs hijxs de la diáspora africana, cuyos conocimientos han sido ignorados y cuando se han tomado en cuenta se han considerado como saberes "empíricos" porque se relacionan con la memoria, las prácticas ancestrales y la defensa de los territorios que, generalmente, recae sobre las mujeres negras y afrodescendientes paridoras de la vida, pero también de los conocimientos y saberes ancestrales que nos mantienen vivxs, pese a los intentos de genocidio.

Deconstruyendo el silencio

Los libros susurran historias olvidadas que resuenan con la reverberación de identidades silenciadas, en ellos, emergen narrativas que desafían el tiempo y desentrañan la trama oculta de la historia afroecuatoriana. Sin embargo, aún hay ausencia de historias, de relatos y memorias del pueblo afroecuatoriano. Por ello, en la actualidad vemos los esfuerzos que lxs hijxs de la diáspora africana realizan para producir epistemologías propias que permitan la (re)construcción y revitalización de la memoria del Pueblo Afroecuatoriano y en el Centro de Investigación de Estudios de África y Afroamérica (CEAA) de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPIAW) también se hace.

En el CEAA se busca producir una epistemología negra, esa que "busca producir conocimientos basados en la memoria, los conocimientos previos, experiencias y saberes de su pueblo" (Anangonó, 2023, p. 67), como respuesta a la necesidad de trazar nuevos caminos epistemológicos que

reflejen la riqueza y complejidad de las experiencias afrodescendientes. En este contexto y con el fin de hacer frente a este desafío, en el Centro de Investigación de Estudios de África y Afroamérica (CEAA), nos encontramos jóvenes mujeres afrodescendientes y negras que proponen ampliar las narrativas históricas y propiciar una epistemología negra más inclusiva y auténtica, donde las voces antes relegadas a la periferia toman el centro del escenario para proponer un cambio paradigmático que desafíe las estructuras establecidas y contribuya a la gestación de un entendimiento más completo y fiel de la realidad afroecuatoriana. En ese sentido, el equipo multidisciplinario del CEAA, conformado mayoritariamente por jóvenes mujeres negras y afrodescendientes, propone retomar el *sentipensar*, como una herramienta metodológica de la educación cimarrona, por la posibilidad que ofrece de teorizar sobre la propia vida y la de las comunidades.

El *sentipensar* permite que la realidad de nuestras vidas aterrice sobre la teoría y por ello, aunque la investigación tradicional exige "objetividad" y "distancia", para lxs hijxs de la diáspora Africana no es tan sencillo, porque no existe una "ruptura binaria entre intelecto y [la] emoción [como lo] plantea el pensamiento eurocéntrico. Al contrario, el conocimiento deberá ser testado por la presencia de empatía y emociones" (Jabardo, 2012, p. 35), porque la epistemología negra busca producir conocimientos desde los grupos subalternizados, basados en sus experiencias previas y conocimientos y saberes situados. Estas prácticas se han ignorado al estar fuera de la construcción narrativa y lineal que plantea la historia del mundo en la que se presenta a Europa como protagonista de la historia y a los pueblos de América Latina, África y lo que se considera tercer mundo como "bárbaros" y antagonistas de esa misma historia.

Frente a lo anteriormente expuesto, el trabajo de docencia e investigación de las profesoras del CEAA juega un papel importante en la construcción y promoción de la epistemología negra que emerge, de a poco, en nuevos espacios académicos y de la sociedad en general. Este trabajo, responde a, lo que el maestro Juan García Salazar denominaba, el "mandato de los ancestros" que es una práctica que sitúa el proceso

de investigación, la enseñanza y la militancia, de lxs hijxs de la diáspora africana, en el centro para desafiar las narrativas dominantes que históricamente han marginado y silenciado las perspectivas afrodescendientes.

Estas luchas diarias y cotidianas que emergen en todos los rincones y que, en el CEAA, desafían el orden tradicional, blancocéntrico y patriarcal, son insurgencias que perpetúan el legado ancestral de Martina Carrillo, María Chiquinquirá, Jonatás y Natán Sáenz, cuya chispa de resistencia aún habita el cuerpo de sus descendientas. Estos actos de resistencia son luchas antipatriarcales o, como la hegemonía llamaría, acciones "feministas" que no solo están inscritas en el cuerpo, sino también en la memoria de las descendientes de África que, por epigenética, aún conservamos el cimarronaje de resistencia cultural que nos permite no solo "rechazar el machismo y la misoginia como prácticas y teorías, [sino, también,] desmantelar las sociedades, teorías y prácticas que reproducen violencia sobre los cuerpos femeninos y feminizados, racializados y esclavizados" (Anangonó, 2023, p. 69), como un acercamiento al proceso de sanación colectiva de lxs afrodescendientes.

Conclusiones

En el ejercicio consciente de romper con la trayectoria de destrucción orquestada por occidente, se hace necesaria una ruptura epistémica que cuestione la base teórica que usamos para hablar de las mujeres negras/afrodescendientes y sus experiencias. Bajo esta lógica, es que abogamos por la creación de espacios que permitan afirmar el trabajo colectivo de hablar sobre nosotras, desde nuestra voz, experiencias y epistemes. Así, presentamos el caso del Centro de Estudios de África y Afroamérica como una respuesta ante la negación esclavista y colonial de las formas de producción de sentido de lxs hijxs de la diáspora africana. Es una materialización de las demandas del movimiento social afroecuatoriano, el accionar de las organizaciones de base, de las mujeres negras/afrodescendientes y la necesidad permanente de la autonarración.

Continuando con la trayectoria de nuestras ancestras, fortalecemos nuestra presencia como mujeres jóvenes dentro de la academia, y la enmarcamos como una reparación histórica en la construcción de un Estado intercultural. Así, hoy tomamos el derecho de amplificar nuestra historia, visibilizarla. Hacemos espacio para redefinir nuestra existencia. No con la necesidad de la reafirmación externa, pero sí con el impulso de supervivencia y re-existencia que corre por nuestra sangre cimarrona.

Referencias bibliográficas

Anangonó, G. (2023). Resistencia y (re)construcción a través de la memoria de las mujeres negras y afrodescendientes. *Cadernos do LEPAARQ (UFPEL)*, 63-71. https://doi.org/10.15210/lepaarq.v20i40.6735

Antón Sanchéz, J. (2011). *El proceso organizativo afroecuatoriano: 1979-2009*. FLACSO, Sede Ecuador.

Archivo Nacional de Ecuador ANE. (2022). Fondo Corte Suprema, Sección Esclavos, Caja 8 Expediente 8, f. 1r. f. 1v.; 1778. En S. Carrascal Jijón, *Expresiones de libertad y creación de un sujeto político. La ruptura del régimen esclavista en el Valle del Chota a principios del siglo XIX*. (p. 9).

Bouisson, E. (1997). Esclavos de la tierra: los campesinos negros del Chota-Mira, siglos XVII-XX. Procesos: *Revista ecuatoriana de historia,* (11), 45-67. https://bit.ly/3VD1Tpv

Chalá Cruz José. (2006). *Chota profundo. Antropología de los afrochoteños*. 1.a Ediciones Abya-Yala.

Chalá Mosquera, K., Anangonó, G., Minda, D., Pabón, A., Balanzátegui, D., Chavez, A., Delgado, G. y Olivo O. (2023). Sitios de memoria afroecuatoriana en el Territorio Ancestral del Valle del Chota-La Concepción-Salinas y Guallupe: territorio, cultura y patrimonio. *Del Campo en el Mundo*. https://bit.ly/4bX5HaJ

Coronel, R. (1991). El Valle Sangriento. De los indígenas de la coca y el algodón a la hacienda cañera jesuita:1580-1700. Ediciones Abya-Yala. https://bit.ly/4aWT2n2

Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas, 26,* 92-11. https://bit.ly/3yU6nip

Curiel, O. (2014). Hacia la construcción de un feminismo descolonizado. En *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 325-334). Universidad del Cauca.

Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa, 14,* 341-355.

Lara Calderón, B. (17 de junio de 2023). Comunicación personal.

Lozano, B. R. (2016). *Tejiendo retazos de memorias insurgencias epistémicas de mujeres negras/afrocolombianas. Aportes a un feminismo negro decolonial.* [Doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador]. https://bit.ly/3xkEgZi

Moreno Zapata, F. J. (2023). *Lugares de enunciación de las mujeres afroecuatorianas.* Fundación Rosa Luxemburg Oficina Región Andina, 52, 16. https://bit.ly/4cfX5vx

Pabón, I. (2011). Estudios sobre educación con poblaciones afrodescendientes. En Robalino, M. y Venegas, H. (coord.), *Rutas de la Interculturalidad. Estudios sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia. Enfoques, experiencias y propuestas* (pp. 17-71). UNESCO.

Padilla Súarez, L (2024). Centro de Investigación de Estudios de África y Afroamérica: Matriz de Fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.

Tadeo Delgado, B. (30 de septiembre de 2021). Discurso Inaugural de "Octubre, Mes de la Afroecuatorianidad" Tumbatú: Ecuador.

Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. Resolución CG – 103-2022 (29 de diciembre 2022).

Walsh, C. (2011). *Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial* [Ponencia presentada en el Cuarto Seminario Internacional].

Una aproximación a las HBCU (*Historically black colleges and universities*)[1] de los Estados Unidos y su relación con América Latina

John Thomas III[2]
College of Charleston, Carolina del Sur, EE. UU.
editor@thechristianrecorder.com
thomasj6@cofc.edu
https://orcid.org/0000-0002-5040-3145

En una entrevista con una revista estadounidense, se le preguntó a la ministra de Igualdad Racial de Brasil, Anielle Franco, sobre su asistencia a universidades históricamente negras en los Estados Unidos.[3] Ella afirmó: "Sí, fue muy interesante porque no tenemos HBCU en Brasil. Cuando llegué me sentí acogida en una familia extensa... También estaba muy orgullosa de estar en Estados Unidos y estudiar porque mucha gente piensa que las mujeres brasileñas vendrían a Estados Unidos solo para prostituirse. Pero aquí estaba yo, estudiando, practicando deportes y obteniendo mi maestría en una HBCU. Todo eso me hizo una mejor mujer. Me transformó en lo que soy hoy" (Freelon, 2023). Los sentimientos de familia y orgullo de

1 En español: Universidades Históricamente Negras.

2 Es profesor en el departamento de Ciencia Política en la College of Charleston en Charleston, Carolina del Sur, EE. UU. Tiene los siguientes grados: Licenciatura (Morehouse College); Maestría de Políticas Públicas (Princeton University); Doctor de Filosofía (University of Chicago). Su especialidad es la política comparativa de raza y actualmente está trabajando en varios proyectos relacionados con la movilización afrodescendiente en Perú y Ecuador.

3 Anielle Franco lleva dos títulos de distintas HBCUs. Ella se graduó en 2008 con una licenciatura en inglés y periodismo de la Universidad Central de Carolina del Norte ubicado en Raleigh, Carolina del Norte y una maestría en periodismo de la Universidad Agrícola y Mecánica de Florida ubicada en Tallahassee, Florida en 2011.

la ministra Franco son indicativos de la cultura que existe en las HBCU (universidades y colegios universitarios históricamente negros)[4] como partes indispensables de la cultura y el patrimonio afroamericano.

La Ley de Educación Superior de 1965, define a una HBCU como:

> …cualquier colegio o universidad históricamente negra que se estableció antes de 1964, cuya misión principal era, y es, la educación de los estadounidenses negros, y que está acreditada por un agencia o asociación de acreditación reconocida a nivel nacional determinada por el Secretario [de Educación] como una autoridad confiable en cuanto a la calidad de la capacitación ofrecida o, según dicha agencia o asociación, está haciendo un progreso razonable hacia la acreditación.

En 2024, noventa y nueve instituciones acreditadas de educación superior en diecinueve estados, el Distrito de Columbia y las Islas Vírgenes de los Estados Unidos están clasificadas como HBCU (NCES, 2022). Aunque las raíces de su formación se encuentran en la política estadounidense de discriminación racial y segregación legal, han sobrevivido a la integración educativa pasada y continúan siendo una parte reconocida e importante del panorama de la educación superior de los Estados Unidos. Si bien las HBCU representan solo el 3 % de todos los colegios universitarios y universidades sin fines de lucro de cuatro años, representan el 10 % de todos los estudiantes afroamericanos, el 15 % de todos los afroamericanos con títulos de licenciatura y el 19 % de todos los títulos de licenciatura en CTIM (ciencias, tecnología, ingeniería, y matemática) (Saunders y Nagle, 2018). Según la Fundación Nacional de Ciencias, durante el período 2018-2022, cuatro HBCU se encontraban entre las 20 principales instituciones que otorgan títulos de doctorado para negros/afroamericanos (NCES, 2022).[5] Además, brindan servicios necesarios en general, ya que las universidades públicas regionales brin-

4 Utilizo la traducción de HBCU de ShareAmerica (2020) porque el documento fue escrito para una audiencia de habla hispana por una agencia del gobierno de EE. UU.

5 Estas escuelas son la Universidad de Howard (2), la Universidad Estatal de Jackson (3), la Universidad Estatal de Morgan (11) y la Universidad Técnica y Agrícola de Carolina del Norte (14).

dan servicios educativos a comunidades y áreas que históricamente han estado desatendidas. Las HBCU brindan estos servicios a pesar de desafíos como dotaciones más bajas que otras instituciones y un legado de financiamiento gubernamental desigual (Jackson, 2024). Entre los alumnos de estas escuelas se incluyen destacados afroamericanos como el activista Dr. Martin Luther King, Jr. (Colegio Universitario Morehouse), el músico de jazz Bradford Marsalis (Universidad de Southern), la vicepresidenta de los Estados Unidos, Kamala Harris (Universidad de Howard), y el magnate de los medios Oprah Winfrey (Universidad Estatal de Tennessee). Además de la educación, las HBCU han influido en la cultura afroamericana y en la cultura pop en general de diversas maneras, desde la música hasta la moda y el lenguaje (Inman, 2020; Rascoe, 2024).

A pesar de su importancia para la comunidad afroestadounidense, existe una falta de información sustancial sobre estas instituciones fundamentales en el idioma español. Este artículo busca contribuir a esta brecha proporcionando un análisis sustantivo de las HBCU, basándose en la literatura de diversos campos académicos, incluida la historia, las ciencias políticas y los estudios de educación superior. Primero, se trazará una breve historia de las HBCU, centrándose en estas como estructuras para el progreso académico y comunitario de los afroamericanos. En segundo lugar, se analizará la relación histórica entre las HBCU y las poblaciones negras en América Latina. La última intervención será la interacción entre las HBCU y las poblaciones latinas en los Estados Unidos.

Las HBCU y el progreso afroestadounidense

Las HBCU se establecieron en tres oleadas: antes de la Guerra Civil, inmediatamente después de la Guerra Civil y después de la Segunda Ley Morrill de 1890. La primera oleada de HBCU se desarrolló principalmente en el norte de los Estados Unidos y muchas comenzaron como "escuelas normales", o el equivalente a colegios para jóvenes afroamericanos. La primera HBCU, la Universidad Estatal de Cheney, fue fundada en 1837 por el filántropo cuáquero Richard Humphreys como el "Instituto para

la Juventud de Color" en Cheney, Pensilvania. La primera HBCU que comenzó como institución de educación superior fue la Universidad Lincoln, fundada en 1854 como Instituto Ashmum en el condado de Chester, Pensilvania. La Universidad Wilberforce, fundada en 1856 en Wilberforce, Ohio, fue la primera HBCU propiedad de afroamericanos y dirigida por un presidente negro, Daniel Payne; está afiliado a la Iglesia Metodista Episcopal Africana (AME).

La Guerra Civil estadounidense y el fin de la esclavitud provocaron la mayor ola de creación de HBCU. Estas escuelas fueron establecidas por organizaciones religiosas misioneras con sede en Estados Unidos para formar predicadores y maestros para las comunidades afroamericanas (Chama y Lebeau, 2022). Por ejemplo, el Colegio Universitario Morehouse, la única HBCU exclusivamente masculina, fue fundada inicialmente por misioneros bautistas en 1867 como Instituto Bíblico de Augusta. Incluso hoy en día, muchas HBCU todavía mantienen vínculos financieros y culturales con las denominaciones eclesiásticas que las fundaron. La Iglesia Metodista Unida es el patrocinador más grande de estas instituciones con once HBCU financiadas a través de su "Fondo para Educación Superior en Instituciones Históricamente Negras) (Black College Fund)" (GBHEM, n.d.). La construcción de las HBCU fue parte de la era más amplia de Reconstrucción en los Estados Unidos. Este período de 1867-1877 vio esfuerzos nacionales para enfrentar los desafíos de incorporar a los afroamericanos recién liberados a la vida política y económica de los Estados Unidos como ciudadanos. Los afroamericanos serían elegidos para cargos políticos en todos los estados del sur y comenzó a surgir una infraestructura económica negra independiente. La reconstrucción terminó en 1877 con la retirada de las tropas federales como parte del acuerdo con los estados del sur para no participar en las elecciones presidenciales de 1876 del presidente Rutherford B. Hayes (Conwill y Gardullo, 2021). A pesar de que los gobiernos estatales dominados por expolíticos de la Confederación suprimirían los derechos políticos de los ciudadanos negros, las HBCU demostraron una capacidad notable de resiliencia y supervivencia, sirviendo como centros de aprendizaje y

dominios culturales e intelectuales para los afroamericanos (NMHAAC, n.d.; Anya, 2020).

La tercera ola de HBCU se fundó como parte de la Segunda Ley Morrill de 1890, que estipulaba que los afroestadounidenses debían ser incluidos en el sistema de concesión de tierras para la educación superior de los Estados Unidos establecido en virtud de la Primera Ley Morrill de 1862 mediante el establecimiento de instituciones separadas para Ciudadanos blancos y negros.[6] Según la ley, se debían reservar instituciones específicas para educar a los estudiantes negros en artes mecánicas, agricultura y arquitectura. Con este fin se crearon decenas de escuelas, principalmente en los estados del sur. La doctrina de un sistema "separado pero igual" quedaría consagrada en la decisión de la Corte Suprema de 1896 en Plessy v. Ferguson. Sin embargo, con el tiempo, quedaría cada vez más claro que las instituciones negras no eran tratadas como iguales a sus pares emblemáticos de Land Grant (Chama y Lebeau, 2020; Archie, 2023).

A lo largo de la primera mitad del siglo XX, las HBCU llegarían a desempeñar un papel cada vez más importante en la comunidad afroamericana, no solo proporcionando oportunidades educativas sino también preparándolos para participar en lugares donde los afroestadounidenses pudieran ejercer liderazgo en un país donde la segregación legal se combinaba con la supresión del poder político. Si bien los líderes de pensamiento afroamericanos de principios del siglo XX, W.E.B. DuBois y Booker T. Washington, tenían puntos de vista diferentes sobre cuál debería ser el contenido de la educación negra, ambos coincidieron en que las instituciones de educación superior controladas por afroamericanos eran fundamentales para el éxito de su pueblo (Allen *et al.,* 2021). Las HBCU serían responsables de educar a profesionales negros, como abogados, médicos y maestros, que servirían a la comunidad afroamericana específicamente porque la segregación legal significaba que se requerían

6 Justin S. Morrill (1810-1898) fue un senador del estado de Vermont quien abogaba para un sistema de educación superior pública dirigido por los estados con asistencia del gobierno federal. Este sistema fue creado a través de las leyes Morrill de 1862 y 1890.

profesionales separados para servir a la comunidad negra. El hecho de que las HBCU estuvieran en gran medida exentas de los aspectos más violentos del conflicto racial en los Estados Unidos, como los linchamientos y la violencia de las turbas, es un testimonio del hecho de que no eran vistas como amenazas y mecanismos que mantenían a los jóvenes negros en consonancia con el sistema general de dominación y control blancos (Brown y Davis, 2001).

En la segunda mitad del siglo XX, las HBCU se convertirían en incubadoras clave de capital social para los afroamericanos y desempeñarían un papel fundamental en la lucha por los derechos civiles y la igualdad. En su trabajo, Favors se refiere al "segundo plan de estudios" como "una pedagogía de la esperanza basada en el idealismo, la conciencia racial y el nacionalismo cultural que tuvo lugar dentro del espacio no plegable de las universidades negras y que estaba protegido de los forasteros (Favors, 2019). A la luz de este "segundo plan de estudios", no es una coincidencia que la primera sentada del movimiento moderno por los derechos civiles fuera organizada por estudiantes de una HBCU-Universidad Técnica y Agrícola de Carolina del Norte en Greensboro, Carolina del Norte. Además del entorno de aprendizaje, las HBCU como instituciones proporcionaron una de las estructuras clave para apuntalar el movimiento social afroamericano por los derechos civiles al servir como incubadoras para activistas con líderes prominentes como John Lewis, Stokely Carmichael entre sus filas (McAdam, 1982). Particularmente en las instituciones de concesión de tierras del Sur, estos estudiantes activistas estarían en desacuerdo con una administración preocupada por antagonizar a los funcionarios del gobierno estatal que controlaban su financiación.

La era posterior al movimiento por los derechos civiles trajo desafíos y oportunidades para las HBCU. Nuevas fuentes de financiación estaban disponibles a través de fundaciones, y agencias gubernamentales estaban disponibles para estas instituciones que antes estaban restringidas debido a la segregación legal. Por ejemplo, el presidente Jimmy Carter firmó la Orden Ejecutiva 12232 para establecer la Iniciativa de la Casa Blanca sobre las HBCU que ordena al secretario de Educación "identificar, reducir y

eliminar las barreras que pueden haber resultado injustamente en una reducción de la participación y los beneficios de los programas patrocinados por el gobierno federal". Este programa se basaría en administraciones presidenciales adicionales de los partidos Demócrata y Republicano con programas de integración y acción afirmativa; las HBCU tendrían que competir con instituciones que ofrecen mejores instalaciones académicas y ayuda financiera a los estudiantes (White House Initiative, n.d.).

De todos los títulos de licenciatura y maestría otorgados a estudiantes negros, el porcentaje otorgado por las HBCU ha disminuido. Por ejemplo, las HBCU otorgaron el 35 % de los títulos de licenciatura y el 21 % de los títulos de maestría que los estudiantes negros obtuvieron en 1976-77, en comparación con el 13 y el 5 %, respectivamente, en 2021-22 (NCES, 2022). Si bien siguen siendo abrumadoramente afrodescendientes, las HBCU se han vuelto más diversas. En 2022, los estudiantes no afrodescendientes representaban el 24 % de la matrícula en las HBCU, en comparación con el 15 % en 1976, y tres HBCU tenían menos del 50 % de estudiantes negros.[7] Como universidades públicas regionales (RPU), las HBCU con concesión de tierras desempeñan un papel importante en las estrategias de educación superior de los estados y han adaptado sus ofertas curriculares para satisfacer las necesidades de sus electores y estudiantes en un panorama educativo cambiante (Commodore y Njoku, 2020; Wooten, 2015). Sin embargo, el legado de las desigualdades en la financiación sigue acosando a las HBCU incluso hasta el día de hoy. Según el secretario de Educación de los EE. UU., no se han proporcionado a los estados 13 mil millones de dólares en fondos de contrapartida para las HBCU según los términos de la Segunda Ley Morrill de 1987 a 2020; en 2023, el presidente Joseph Biden y el secretario de Educación, Miguel Cardona, enviaron una carta a los gobernadores de estos estados para animarlos a corregir esta desigualdad (Adams, 2022; Douglas-Gabriel, 2023).

7 Las tres escuelas son la Universidad Estatal de Virginia Occidental, Institute, Virginia Occidental (9 % afrodescendiente); Universidad Estatal de Bluefield-Berkeley, Virginia Occidental (10 % afrodescendiente); y la Universidad de Lincoln-Jefferson City, Missouri (45 % afrodescendiente) (The Education Trust, 2022).

Relación entre HBCU y afrodescendientes en América Latina

Si bien se establecieron para atender las necesidades educativas de los afroamericanos en los Estados Unidos, las HBCU han impactado a los afrodescendientes en todo el Caribe y América Latina a lo largo de su historia. Este impacto ha provenido tanto de instituciones individuales que promueven iniciativas de extensión como de programas públicos patrocinados por gobiernos para utilizar la misión única de las HBCU para impactar a las poblaciones afrodescendientes en América Latina. La primera interacción documentada entre HBCU y afrodescendientes en América Latina fue en 1898 cuando Booker T. Washington publicó una invitación en un periódico de la iglesia unitaria el *Christian Register* para que los afrocubanos asistieran a la Universidad de Tuskegee (entonces Instituto Tuskegee) con la esperanza de que la formación industrial pudiera contribuir a mejorar el estatus socioeconómico de esa población después de la dominación española y la Guerra Española-Estadounidense (Guridy, 2010). Cuba fue el penúltimo país en abolir la esclavitud (1886) en las Américas, y había pocas oportunidades educativas para la población negra de Cuba. Docenas de estudiantes afrocubanos vendrían a Tuskegee para recibir educación a principios del siglo XX, viéndolo como un camino hacia la movilidad social a pesar de que a menudo tenían que aprender inglés y al mismo tiempo recibir instrucción académica. Estos exalumnos de Black Tuskegee regresaron con herramientas para mejorar sus vidas individuales e influir en su comunidad en general. Por ejemplo, Luis Delfín Valdés, arquitecto, construyó el *Club Atenas,* que sirvió como centro de cultura y recreación afrocubana en La Habana. El renombrado poeta Langston Hughes visitó el club como parte de sus viajes por América (Cusaac-Smith, 2022).

En 1944, el autor afrocubano Fernando Ortiz se acercó a Alain Locke de la Universidad de Howard y a W.E.B. DuBois (Universidad de Atlanta) para pedirles ayuda para formar el Instituto Internacional de Estudios Afroamericanos: una iniciativa académica diseñada para reunir escritos de la diáspora africana en las Américas. Aunque esta iniciativa duró poco, la inclusión de Locke y DuBois como individuos y su asociación con las

HBCU habla de la influencia que tendrían en la cultura y académica de los pueblos afrodescendientes en América Latina (IIEA, 1943; Stinchcombe, 2022). En la década de 1970, el Departamento de Estudios Románicos de la Universidad de Howard se convirtió en una incubadora para el estudio académico de la literatura afrolatina. En 1982, Ian Smart, Henry Richards y el fallecido Stanley Cyrus formaron el *Afro-Hispanic Review,* el primer diario académico en los Estados Unidos en publicar estudios centrados en las poblaciones negras de habla hispana y portuguesa en las Américas (Luis, 2015). El *Afro-Hispanic Review* fue una consecuencia de un grupo cada vez mayor de académicos afroamericanos —muchos de ellos afiliados a las HBCU— que deseaban desafiar las narrativas *del mestizaje* y aumentar la visibilidad de la cultura y la literatura negras en las Américas.

Las HBCU seguirían sirviendo de inspiración a los afrodescendientes en las Américas para quienes los encontraron. En 1993, un grupo de politólogos afroamericanos llevó a Luiza Bairros (más tarde directora de la Secretaría Especial de Políticas para la Promoción de la Igualdad Racial (SEPPIR) de Brasil) a un evento académico en la Universidad de Hampton, una HBCU en Hampton, Virginia. Al ver la placa con el año de fundación de la institución, 1868, Bairros comentó: "En Brasil, la esclavitud aún no había terminado. Continuaría durante veinte años más. Aquí ya existía una universidad negra. No es de extrañar que tengamos tanto trabajo por hacer" (Covin, 2016, p. 32). A pesar del potencial para una relación productiva, en gran medida no existían vínculos formales entre las HBCU y las instituciones académicas en América Latina. Históricamente, las HBCU tuvieron dificultades para dejar una huella internacional durante muchos años debido a la falta de acceso e infraestructura (Bista y Pinder, 2022). No obstante, los afrodescendientes en las Américas continuarían encontrando e inspirándose en las HBCU. En 2003, la antropóloga Sheila Walker convocó una reunión de varias activistas y académicos afrolatinoamericanos en el Colegio Universitario de Spelman; un evento financiado por el Fondo Unida para Educación Superior Negra (United Negro College

Fund; UNCF) (Parekh, 2020).[8] [9] Otro ejemplo es el Instituto Steve Biko, una organización en Salvador, Brasil, que patrocina clases de preparación universitaria y capacitación tecnológica para afrobrasileños. A lo largo de su historia, este ha sido visitado por estudiantes de HBCU como los colegios universitarios Spelman y Morehouse. Así también, Lucio Viera, alumno del Instituto Steve Biko, pudo asistir a Morehouse como parte de un pacto y se graduó en 2010 (SED, 2023).

Los esfuerzos individuales de las HBCU recibirían apoyo del gobierno de Estados Unidos a partir de la administración de Barack Obama, el primer presidente demócrata después de la Tercera Conferencia Mundial Contra el Racismo (WCAR) de 2001, que impulsó a las agendas de los afrodescendientes en las políticas públicas de los gobiernos de América Latina. En 2013, se creó la Alianza HBCU-Brasil como parte del Plan de Acción Conjunto para Eliminar la Discriminación Racial y Étnica (JAPER). A través de esta alianza, 1000 estudiantes afrobrasileños serían admitidos en 21 HBCU que calificaran para el programa. Durante su primer año, 150 estudiantes vinieron a los Estados Unidos para estudiar durante un semestre en un intercambio.

El programa experimentó desafíos, en particular la barrera del idioma, ya que las escuelas necesitaban un programa de inglés como segundo idioma (ESL) para acomodar a los estudiantes (Lesesne, 2013). El juicio político a Dilma Rousseff en Brasil hizo que el acuerdo JAPER quedara inactivo. En 2023, la embajadora de Estados Unidos ante las Naciones Unidas, Linda Thomas-Greenfield, anunció que se revitalizaría JAPER. Una parte del plan de acción sería conectar institucionalmente las HBCU en los Estados Unidos con instituciones de educación superior en Brasil (United States Mission to the UN, 2023).

8 El Fondo Unida para Educación Superior Negra (United Negro College Fund) es una entidad sin fines de lucro establecido en 1937 dedicado a financiar becas para las HBCU privadas.

9 Ubicada en Atlanta, Georgia, el Colegio Universitario Spelman fue fundada en 1881 y es una de dos HBCU que son exclusivamente femenina. La otra es el Colegio Universitario de Bennett en Greensboro, Carolina del Norte.

Los Estados Unidos también firmó un acuerdo con Colombia para crear el Plan de Acción Estados Unidos-Colombia sobre Igualdad Racial y Étnica (CAPREE) en 2010. Los Estados Unidos y Colombia acordaron facilitar los intercambios de educación superior entre HBCU y afrocolombianos en un memorando firmado entre los Ministerios de Educación de ambos países en 2019 (Navas, 2020). Después de cinco años de visitas y evaluaciones de su estudio, la Universidad Howard formó el programa "HU-COL *Avanza*" en 2021 combinando las programas e iniciativas que distintas facultades de Howard habían establecido con entidades en Colombia. Incluida en la programación fue un acuerdo con la Universidad del Valle en Cali, Colombia marcando la primera asociación formal entre HBCU y una universidad de América Latina para llegar a la población afrodescendiente (Pope-Johns, 2021).[10] En 2023, la Universidad Zumbi dos Palmares, la primera institución de educación superior de Brasil fundada específicamente para educar a personas de ascendencia africana, recibió al presidente de la Universidad Paul Quinn, una HBCU con sede en Dallas, para discutir los vínculos entre estas universidades (Zumbi, 2023).

Las HBCU y poblaciones latinas en los Estados Unidos

De 1970 a 2022, la población identificada como "latina" por el censo de Estados Unidos ha crecido exponencialmente de 9,6 millones a 63,6 millones (Pew Research, 2023). Los estados donde la población latina ha crecido más son Texas, California y Florida. A medida que el número de latinos sigue aumentando, las HBCU los han considerado un grupo de estudiantes potenciales, y varias HBCU han creado activamente estrategias de marketing para atraerlos.[11] Por ejemplo, la Universidad Huston-

10 Santiago de Cali (Colombia) es una ciudad con una importante presencia cultural negra y es reconocida como una de las ciudades colombianas con mayores porcentajes de afrodescendientes.

11 Desde la aprobación de la Ley de Educación Superior de1992, el Departamento de Educación de los Estados Unidos ha designado instituciones de educación superior con 25 % o más de población hispana/latina como Instituciones de Servicio Hispano

Tillotson, una HBCU en Austin, Texas, incorporó el Cinco de Mayo en su calendario y comenzó a dar más importancia a los servicios en español en su campus (Managan, 2015; Richman, 2019). Los estudiantes latinos en las HBCU parecen reconocer y beneficiarse del entorno académico de la HBCU y su enfoque cultural general en el rendimiento estudiantil. Ángela Erazo, estudiante de Huston-Tillotson comentó:

> No nos sentimos excluidos. En una HBCU, te sientes incluido y recibirás esa ayuda, dijo. Cuando te sientes deprimido, tienes una familia a quien mirar. Tienes profesores que han sido capacitados para ayudar a estudiantes como tú. Entonces, si quieras sentirte en un ambiente donde puedas progresar, en lugar de retroceder, vaya a una HBCU. (Isensee, 2016)

Los estudios académicos han demostrado una falta aparente de prejuicios y discriminación racial y cultural dirigida hacia los latinos en las HBCU. De hecho, cuando la Universidad Estatal de Coppin —una HBCU ubicada en Baltimore, Maryland— eligió a su primera reina latina de la fiesta de los antiguos alumnos, los estudiantes la abrazaron ampliamente y la defendieron de las críticas en las redes sociales (Canida, 2014; Williams, 2023).[12] A medida que más estudiantes latinos descubran las HBCU, se necesitarán los ajustes necesarios para sensibilizarlos sobre la experiencia única de las HBCU y construir infraestructura, incluidas instalaciones en español, fraternidades hispanas e incorporar días festivos y festivales asociados con la cultura latina (Mangan, 2015; Allen, 2016).

Si bien el crecimiento de la población latina en Estados Unidos se debe en gran medida a inmigrantes mestizos de México y Centroamérica, personas afrolatinas en Estados Unidos han sido educados en HBCU

(HSI). De las aproximadamente 500 escuelas designadas como HSI, solo una es una HBCU: el Colegio Universitario de San Felipe en San Antonio, Texas.

12 La fiesta de los antiguos alumnos ocurre en el otoño en las HBCU e implica un fin de semana de celebraciones que culmina con un partido de fútbol americano. Los reyes de la fiesta son reconocidos como representantes públicos de la Universidad durante el año académico y participan en diversos eventos dentro y fuera del campus para promocionar la institución. Las fiestas antiguas alumnos para las HBCU son importantes no solo para las escuelas sino también para las comunidades que las rodean y son partes clave de la cultura popular negra.

desde sus inicios. Los afrolatinos han estado involucrados en todas las facetas de la cultura HBCU a nivel estudiantil y administrativo. No es raro ver a afrolatinos en fraternidades y hermandades tradicionalmente negras u ocupando puestos de liderazgo estudiantil en todas las HBCU. Sin embargo, en los últimos 20 años, el movimiento para hacer visible a la población afrolatina como parte única de la diáspora africana ha tenido un impacto en las HBCU. Por ejemplo, en la Universidad de Howard, *¡Changó!*, un club de estudiantes afrolatinos fue revitalizado y se le encargó conmemorar el Mes de la Herencia Hispana en el campus de la universidad (Dodd, 2023; Seabrook, 2023). Asistir a una HBCU puede brindar un lugar para que los afrolatinos abracen su identidad negra y sus raíces africanas y, al mismo tiempo, enfrenten los prejuicios contra la negritud y el color que prevalecen en las comunidades latinas en todo el continente americano (García-Louis, 2020; Estevez, 2022). De esta manera, las HBCU pueden funcionar como un lugar crucial para brindar educación racial a los latinos mestizos que no están familiarizados con la negritud y un espacio seguro para los latinos negros que han tenido que lidiar con la discriminación ofreciéndoles un entorno de apoyo y afirmación.

Conclusión

Las HBCU son instituciones únicas que han desempeñado diversas funciones para los afrodescendientes en los Estados Unidos. Además de su papel como lugares de educación, son progenitores de la cultura negra y han sido incubadoras para crear una clase de profesionales y líderes negros que han ocupado roles fundamentales dentro de la comunidad afroamericana y de los Estados Unidos. Durante los últimos treinta años, el crecimiento de la población latina en los Estados Unidos ha creado nuevos vínculos entre las HBCU y las comunidades latinas de origen mestizo y de otros orígenes mientras buscan beneficiarse de las ventajas y experiencias únicas de las HBCU en el apoyo y fomento del éxito de estudiantes desfavorecidos y minorizados. Sin embargo, una crítica a las HBCU ha sido que, aunque son espacios que se construyeron para edu-

car a los negros y tienen un liderazgo superior en gran medida negro, se construyeron sobre modelos europeos tradicionales y no incorporaron ampliamente el pensamiento afrocéntrico en su plan de estudios o modelos (Kumah-Abiwu *et al.,* 2021). Al reflexionar sobre el tema de "negritud y academia", las HBCU han encarnado este concepto al ser espacios de aprendizaje para afrodescendientes, incluso si su plan de estudios y su enfoque no siempre han reflejado estos ideales.

Desde principios de su historia, las HBCU han tenido vínculos con los afrolatinos tanto a través de estudiantes internacionales que vienen a estudiar como con los afrolatinos quienes son nativos a los Estados Unidos. En América Latina, la población de afrodescendientes en las universidades continúa rezagada con respecto a otras poblaciones debido al racismo estructural y la falta de oportunidades educativas y económicas. Incluso cuando los programas de acción afirmativa y de cuotas buscan abordar estos desequilibrios, las HBCU han servido de inspiración para los activistas negros de la región como modelos de lo que las comunidades afrodescendientes podrían lograr cuando tienen el control de sus propios espacios de aprendizaje. Por ejemplo, la Universidade de Zumbi dos Palmares fue fundada en 2003 en São Paulo, Brasil, como la primera institución de educación superior en América Latina con el propósito expreso de incluir a los afrodescendientes en la educación superior siguiendo el modelo de las HBCU de los Estados Unidos. Se espera que los vínculos entre las HBCU de Estados Unidos y la población afrodescendiente de América Latina se fortalezcan, ayuden a unir estas partes de la diáspora africana y creen espacios donde pueda florecer el espíritu de negritud.

Referencias bibliográficas

Adams, S. (2022). How America cheated its black colleges. *Forbes*, *February/March*. https://bit.ly/3W38V79

Allen, W. R., Devost, A. y Mack, C. (2020). Hidden in plain sight: historically black colleges and universities in America. *Quaderni Di Sociologia*, *LXIV*(83), Article 83. https://doi.org/10.4000/qds.4044

Anya, U. (2020). African Americans in World Language Study: The Forged Path and Future Directions. *Annual Review of Applied Linguistics*, *40*, 97-112. https://doi.org/10.1017/S0267190520000070

Archie, A. (2023, September 18). State-run, land-grant HBCUs are owed more than $13 billion, the White House says. *NPR*. https://n.pr/3zyT7jv

Brown, M. C. y Davis, J. E. (2001). The historically black college as social contract, social capital, and social equalizer. *Peabody Journal of Education, 76*(1), 31-49.

Canida, R. (2014). Institutional culture and hispanic student engagement at Hbcus. *Dissertations*. https://bit.ly/3RR1Q79

Chama, S. y LeBeau, L. G. (2022). Historically black colleges and universities and internationalization efforts. En K. Bista y A. L. Pinder (eds.), *Reimagining Internationalization and International Initiatives at Historically Black Colleges and Universities* (pp. 27-44). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-96490-0_2

Commodore, F. y Njoku, N. R. (2020). Outpacing expectations: battling the misconceptions of regional public historically black colleges and universities. *New Directions for Higher Education*, *2020*(190), 99-117. https://doi.org/10.1002/he.20370

Conwill, K. H. y Gardullo, P. (2021). *Make Good the promises: reclaiming reconstruction and its legacies*. Amistad Press.

Covin, D. (2016). The genesis of the race and democracy in the Americas Project: The Project and beyond. En G. Mitchell-Walthour y E. Hordge-Freeman, *Race and the politics of knowledge production diaspora and black transnational scholarship in the United States and Brazil* (1st ed. 2016.). Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/9781137553942

Cusaac-Smith, T. (2022, October 9). How an HBCU helped Black Latinos after slavery. *USA Today*. https://bit.ly/3RMYG4g

Deen, L. (2019). HBCUS Diversify: historically black colleges and universities increase hispanic enrollment. *Hispanic Engineer and Information Technology*, *34*(2), 10-13.

Douglas-Gabriel, D. (2023, September 18). States should fix underfunding of land-grant HBCUs, Biden administration says. *Washington Post*. https://wapo.st/4bwiRKK

Estevez, M. (n.d.). *What HBCUs taught me as a Black Latina*. https://bit.ly/4cocHOc

Favors, J. M.-G. (2019). *Shelter in a time of storm: How black colleges fostered generations of leadership and activism* (1st ed.). The University of North Carolina Press. https://doi.org/10.5149/northcarolina/9781469648330.001.0001

Freelon, K. (2023, June 2). *Brazil's minister of racial equality carries on the legacy of her sister, Marielle Franco, who was assassinated in 2018*. TheGrio. https://on.thegrio.com/3xOmo9p

García-Louis, C. y Cortes, K. L. (2023). Rejecting Black and rejected back: afro-latinx college students' experiences with anti-afrolatinidad. *Journal of Latinos and Education, 22*(1), 182–197. https://doi.org/10.1080/15348431.2020.1731692

General Board of Higher Education and Ministry. (n.d.). List of Black College Fund Schools. General Board of Higher Education and Ministry. https://bit.ly/4eJsRTP

Guridy, F. A. (2010). *Forging diaspora Afro-Cubans and African Americans in a world of empire and Jim Crow*. University of North Carolina Press.

Inman, D. (2020). The beat of a culture: How HBCU bands relate to Black music legacy. *TheGrio*. https://on.thegrio.com/3XPQNij

Isensee, L. (2016, May 30). *More Latino students enroll at historically black colleges and universities*. Houston Public Media. https://bit.ly/4cHdolt

Instituto Internacional de Estudios Afroamericanos. (1943). *Boletín Bibliográfico de Antropología Americana (1937-1948), 7*(1/3), 13-15.

Jackson, J. (2024, January 29). PGIM, UNCF Study: Private HBCU Endowments Need Support. *Diverse: Issues In Higher Education*. https://bit.ly/4cfjcTn

Kumah-Abiwu, F. (2021). Changing pathways of historically black colleges and universities: any place for afrocentric ideas? En K. R. Roth y Z. S. Ritter (eds.), *Whiteness, power, and resisting change in US Higher Education: a peculiar institution* (pp. 159-178). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-57292-1_8

Luis, W. (2015). Editor's Note. *Afro-Hispanic Review, 34*(1), 1-2. https://bit.ly/4cGDgxO

Mangan, K. (2015, May 14). A wave of Hispanic students reshapes a historically black college. *The chronicle of Higher Education*. https://bit.ly/3VNo1MP

McAdam, D. (1982). *Political process and the development of black insurgency, 1930-1970*. The University of Chicago Press.

National Museum of African American History and Culture. (n.d.). HBCUs Foster Scholarship, Culture and Community. National Museum of African American History and Culture (NMAAHC). https://s.si.edu/4clDDOz

Navas, T. H. (2020). Social Justice and Study Abroad at Historically Black Colleges and Universities: A Case Study of Howard University. En L. M. Berger (Ed.), Social justice and international education: Research, practice, and perspectives (First edition). NAFSA.

NCES. (2022). *Digest of Education Statistics, 58th edition* (58th ed.). National Center for Education Statistics.

Parekh, P. N. (2020). Introduction: "Frontiers and Frameworks in African Diaspora Teaching and Scholarship". *Journal of Global Postcolonial Studies, 8*(1), Article 1. https://doi.org/10.5744/jgps.2020.1000

Pope-Johns, I. (n.d.). Howard University strengthens academic and community efforts in Colombia with HU-COL Avanza. *The Dig at Howard University*. https://bit.ly/3VF3fig

Rascoe, A. (2024). *HBCU Made*. Algonquin. https://bit.ly/4eWQPv4

Richman, T. (2019, October 10). A historically black college in Maryland is growing—By enrolling Hispanic, white and international students. *Washington Post*. https://wapo.st/3zyQdva

Seabrooks, A. (2023, April 24). Howard's Afro-Latine Organization celebrates campus return with banquet. *The Hilltop*. https://bit.ly/3W2FmTc

SED. (2023, October 22). *The Steve Biko Institute: Making Historically Black Connections from Brazil to the United States*. TheHub.News. https://bit.ly/3L3OoJo

ShareAmerica. (2020, July 23). Los colegios y universidades históricos afroestadounidenses. *ShareAmerica*. https://bit.ly/4cmAo9H

Stinchcomb, D. F. (2022). Howard University's Latínx Legacy: The Contributions of HBCUs to Afro Romance Studies in the US. En A. Bagasra, A. Mc Letchie y J. Wesley (eds.), *Contributions of Historically Black Colleges and Universities in the 21st Century* (pp. 111-129). IGI Global. https://bit.ly/3Scw3h3

The Education Trust. (2022). *College Results*. https://bit.ly/464RNRT

United States Department of State. https://bit.ly/3LozAoK

U.S.-Colombia Action Plan on Racial and Ethnic Equality. (n.d.). United States Department of State. https://bit.ly/3Sc8o0b

United States Mission to the United Nations, U. S. M. (2023). Joint Statement on the Joint Action Plan to Eliminate Racial and Ethnic Discrimination and Promote Equality. https://bit.ly/4cIyKzg

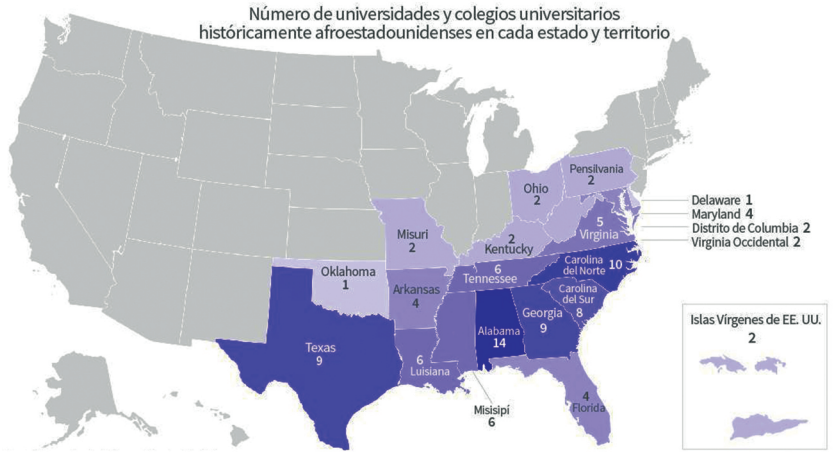
White House Initiative. (n.d.). *White House Initiative on Advancing Educational Equity, Excellence, and Economic Opportunity through Historically Black Colleges and Universities*. https://bit.ly/4d7FRBb

Williams, J.-J. I. (2023, February 3). Keylin Perez: 1st Latina Miss Coppin State faces backlash at HBCU. *The Balitmore Banner*. https://bit.ly/4f34rVB

Zumbi dos Palmares. (2023, December 20). Visita especial. Universidade Zumbi dos Palmares. https://bit.ly/3zUNDQj

Apéndice I

Mapa de HBCUs en los Estados Unidos y sus territorios



Nota. shareamerica.gov con datos del Departamento de Educación.

Conflicto armado, racismo y división sexual del trabajo de las mujeres negras de Colombia en el Pacífico y el Atlántico

May Romero[1]
Universidad del Valle, Colombia
maicol.romero@correounivalle.edu.co
https://orcid.org/0009-0000-4599-0368

Introducción

Este pequeño ejercicio de investigación documental está pensado en aproximar un análisis de las condiciones socioculturales de las mujeres negras de las regiones del Pacífico y el Atlántico en Colombia en los últimos años, donde se va priorizar el conflicto armado, racismo y la división sexual del trabajo, lo anterior se va razonar desde algunas autoras invisibilizadas del Cono Sur y Estados Unidos, las cuales plantean categorías sociológicas que explican la intersección de las problemáticas que las mujeres a traviesan por la división de clase social, la disparidad del género y el racismo. Ahora, este análisis se orientará partiendo de la siguiente pregunta: *¿Cuáles son las características de algunas condiciones socioculturales de las mujeres negras de Colombia en el Pacífico y el Atlántico en los últimos años?* Y para responder el interrogante se va emplean un análisis documental en el caso de fuentes primarias y secundarias, testimonios, algunas cifras, noticias, informes y textos académicos de autoras invisibilizadas.

1 Candidata al título de socióloga en el Departamento de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad del Valle, Colombia.

Datos estadísticos

Para introducir la problemática, la población afrodescendiente de América Latina y el Caribe representa cerca del 24 % de la población total de la región (130 millones de afrodescendientes) y de acuerdo con su perfil socioeconómico y demográfico, enfrentan importantes desigualdades y brechas de equidad que impactan su desarrollo sostenible y de los países y comunidades en general (UNFP, 2020). Según el GEIH (2019) en Colombia: "El 37 % de la población que se autor reconoce como negro, mulato (afrodescendiente) se encuentra en condición de pobreza registra. Es decir, la pobreza en este grupo étnico es 10 pp por encima del total nacional" (p. 10). La población colombiana negra, afrodescendiente raizal y palanquera, a nivel nacional presenta índices altos de pobreza multidimensional y necesidades básicas insatisfechas, ahora bien, al desagregar las condiciones sociales de mujeres negras y hombres negros se encuentra que la jefatura de los hogares según el DANE (2018): "El 55,2 % de los hogares NARP tiene una jefatura masculina y el 44,8 % tiene jefatura femenina, mientras la jefatura nacional masculina es de 59,3 % y 40,7 % la jefatura nacional femenina" (p. 23). Lo anterior da cuenta de las mujeres negras tienen una jefatura del hogar en mayor proporción que las mujeres mestizas siendo ellas la población nacional.

Balance de textos

Para dar secuencia a un análisis más conceptual Ángela Davis en su obra Mujer, Raza y Clase hace un recuento ensayista histórico sobre cómo se concibe la corporalidad africana en la etapa de la esclavitud, especialmente la dominación de las cuerpas de las mujeres negras que han padecido toda la carga y la violencia del sistema esclavista, pero que también las dominaciones de los cuerpos de los hombres negros esclavizados hacían parte de una violencia sistemática. Las corporalidades de las mujeres negras de América Latina y la diáspora africana, cargan con una historicidad bastante compleja consecuencia del proceso de esclavización de las personas racializadas negativamente en el caso de

las personas negras e indígenas, la deshumanización e infantilización de sus corporalidades en la sociedad y las diferentes realidades se mantienen vigentes en la colonización —contemporánea— representada en el racismo y la violencia estructural.

> Por lo tanto, cabría sostener que el punto de partida para cualquier exploración sobre las vidas de las mujeres negras bajo la esclavitud sería una valoración de su papel como trabajadoras. El sistema esclavista definía a las personas negras como bienes muebles. En tanto que las mujeres, no menos que los hombres, eran consideradas unidades de fuerza de trabajos económicamente rentables, para los propietarios de esclavos ellas. También podrían haber estado desprovistas del género. En palabras de cierto académico, "la mujer esclava era, ante todo, una trabajadora a jornada completa para su propietario y, solo incidentalmente, esposa, madre y ama de casa. (Davis, 1998, p. 13)

Al conectar con Patricia Collins en su obra *Pensamiento feminista negro en la matriz de dominación,* ella diserta esas relaciones de opresión que existen dentro de una misma población: mujeres blancas en comparación a las mujeres negras, hombres blancos en comparación a los hombres negros, entre otros tipos de discriminación. En estos contextos, la persona que recibe violencia también puede ejercerla, no necesariamente de manera física, sino simbólica, económica, política, etc. Connel (1995) afirma:

> La masculinidad existe solo en contraste con la femineidad. Una cultura que no trata a las mujeres y hombres como portadores de tipos de carácter polarizados, por lo menos en principio, no tiene un concepto de masculinidad en el sentido de la cultura moderna europea/americana. (p. 2)

Esta distinción binaria en caso de hombre-mujer que los estudios sociológicos de género apuntan a explicar y quizás abolir, pero al mismo tiempo proponer nuevas formas de entender estas relaciones categóricas, son cruciales para analizar los sistemas estructurales de dominación, tales como: el capitalismo, el patriarcado, el racismo, el sexismo, el clasismo etc.

Al escalar el análisis de las realidades de la división sexual del trabajo, Gina Zabludovsky (1985) afirma:

> En la práctica se mantienen las diferencias salariales y los prejuicios culturales sobre las ocupaciones y la productividad de las mujeres. Por lo general, los empleos considerados "exclusivamente femeninos" son los que tienen la menor jerarquía y a los que se les suele asignar un valor inferior en cuanto a requisitos, capacidades y remuneración. (p. 31)

En el caso de las mujeres negras que ejercen trabajos con alta carga manual, trabajos domésticos y pocos remunerados, son víctimas de un Estado que no garantiza condiciones dignas laborales y que además estigmatiza sus ocupaciones, puesto que, el acceso a la educación superior y/o la culminación de los estudios de bachilleratos son un gran reto para las mujeres negras en condición de pobreza, además que el conflicto armado ha traslado sus vidas a las grandes ciudades donde enfrentas condiciones de vida de probables, poco acceso a los sistemas de salud, educación y laborales.

> A las mujeres, normalmente, se les puede considerar como víctimas de un desplazamiento, más que a título personal, por sus relaciones afectivas con personas vinculadas a cualquiera de los bandos en contienda, o como habitantes desprevenidas de un territorio en disputa. Es más, se les puede considerar triplemente víctimas: primero, del trauma que les han producido los hechos violentos (asesinatos de cónyuge u otros familiares, quema de sus casas, violaciones); segundo, de la pérdida de sus bienes de subsistencia (casa, enseres, cultivos, animales), lo que implica la ruptura con los elementos conocidos de su cotidianidad doméstica y con su mundo de relaciones primarias; y tercero, del desarraigo social y emocional que sufren al llegar desde una apartada región campesina a un medio urbano desconocido. (Nora Segura, 1997, p. 9)

En el último informe de la Comisión de la Verdad, se reconoce que más del 50 % de las víctimas del conflicto armado son mujeres, personas racializadas y disidentes sexuales, que han tenido que pagar con su corporalidad el peso del conflicto armado, el desarraigo, las violaciones y ruptura de su alma. Para las mujeres negras y afrodescendientes, el territorio es el lugar para tejer la historia y los recuerdos. Allí están presentes las luchas de sus ancestros, quienes fueron despojados de la totalidad de su existencia por la trata esclavista, y están la sanación de las memorias,

la dignidad y la pervivencia del pueblo (Comisión de la Verdad, 2022). Las personas racializadas en Colombia han tenido que experimentar las consecuencias de las esclavización y colonización, la violencia y el conflicto armado, pero además el abandono estatal.

> Han despojado de ellos mediante prácticas violentas, discriminación étnica y de género, así como racismo estructural. Entre los actores que identificaron se encuentran: los españoles de la Conquista, los esclavistas, los misioneros, las empresas extractivitas, los grupos insurgentes, los grupos paramilitares, la fuerza pública, los terratenientes y los narcotraficantes, entre otros. También declararon que el Estado colombiano ha potenciado las dinámicas asociadas al desplazamiento forzado y al despojo territorial, por un lado, con una acción deficiente para garantizar derechos de la población rural y las regiones alejadas del país, y por otro, con la promulgación de leyes que favorecen una perspectiva de desarrollo que va en detrimento del buen vivir de los pueblos y alimenta los intereses de los actores que se disputan su control político, económico, social y militar. (Comisión de la Verdad, 2022)

Testimonios y subjetividades

Las realidades de las mujeres negras en el caso del Pacífico y Atlántico tienen ciertas particularidades socioculturales bastante fuertes, puesto que, los niveles estructurales de violencia simbólica, físicas, verbal, psicología, económica y sexual, han marcado sus historias de vida de maneras impresionantes: "Me decía a mí que esta negra está buena, que esta negra tiene que ser mía…". En el caso de las mujeres palenqueras de San Basilio de Palenque, quienes son sobrevienes del proceso de esclavización, han luchado por conservar su lengua y mantenerse en general:

> Algunas se fueron a Cartagena para trabajar en casa de familia para poder sustentar los hijos hasta que los dejan con los papas y las que no pudimos, las que no pudieron salir a trabajar, les toco más duro porque entonces tuvieron que empezar a trabajar en la palma, es un trabajo muy duro para las mujeres, 'porque esas mujeres trabajan de sol a sol'…
>
> Salen a Cartagena a exponerse a condiciones climáticas como las lluvias y el sol incandescente, el racismo de la ciudad, el trabajo extra humano, donde preparan sus dulces y van todo el día vendiéndolos por la calle, expuestas al

> acoso de los turistas, la invalidación de su identidad como mujeres negras del Palenque entre otras situaciones que también, viven las mujeres del Pacífico en las costas que han sido un desangramiento por la gentrificación que mantiene cada vez más pobres a las personas racializadas, que han construido las grandes ciudades pero están relegadas hacer parte de la clase trabajadora de mano pesada y trabajos con bastante carga manual, las mujeres negras hacen el extra-trabajo de responder por su familias al mismo tiempo de cumplir el rol de madres, trabajando en casas haciendo aseo o vendiendo dulces tradicionales en la calle. También, evidenciar como el conflicto las ha golpeado de maneras deshumanas.
>
> El conflicto armado impacto el cuerpo de las mujeres de muchas maneras, psicológico porque quedamos traumatizadas nada más con los hechos que nosotras vivimos y físico porque muchas quedamos marcadas para toda la vida, del conflicto armado. (testimonios de mujeres negras, Comisión de la Verdad, 2022)
>
> De ellas, cerca de 7000 afrocolombianas en 26 departamentos, que han sido víctimas de desplazamiento, reclutamiento, tortura, violencia sexual y de género, entre otros, están hoy agrupadas en la Coordinación de Mujeres Afrocolombianas Desplazadas en Resistencia (la Comadre), que en el marco de la conmemoración del día de la afrocolombianidad, este 21 de mayo, insiste en su llamado para que el Estado las reconozca como sujetas de reparación colectiva étnica y sean reparadas como víctimas del conflicto. (*El Tiempo,* 2021)

Para finalizar el análisis sobre el conflicto armado, racismo y división sexual del trabajo de las mujeres negras Colombia en el Pacífico y el Atlántico, solo quiero resaltar el papel fundamental de la mujer negra en sostener la base de las sociedades contemporáneas, ya que, sus corporalidades están soportando una inmensidad de violencias que a pesar de siglos de la abolición de la esclavitud, si se habla disparidad de género se debe por ende hablar de racismo y clase social, puesto que, las mujeres negras no viven el simple hecho de ser mujeres, es más ni siquiera se les reconoce esta categoría *per se*, puesto que, sus realidades a traviesan ciertas complejidades que hay que enlaza poderlas entender, a pesar que las vivencias de las mujeres negras del Pacífico y el Atlántico son similares, las composiciones sociodemográficas condicionan sus experiencias en

la sociedad, y no se puede responsabilizar ni individualizar a las mujeres negras de sus dificultades. El Estado de bienestar debe garantizar una vida digna a las mismas, acompañada de salud mental y reparación integral de verdad. Resaltar la importancia de la construcción de la sociología de las emociones en la inmersión de la historia de vida de estas mujeres, la verdad, la crudeza y la necesidad de Paz. Ahora bien, este análisis también pretende que no se enfoque solo en el caso de mujeres negras cisgénero, también hay que incluir otras expresiones como las identidades trans y disidencias sexo genéricas en los estudios de género, conflicto armado y división sexual del trabajo.

Referencias bibliográficas

CNPV. (2019). Comunidades Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda: Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras.

Comisión de la Verdad [@ComisiondelaVerdad]. (2021, julio 23). Racialización del cuerpo de las mujeres negras, afrocolombianas, abusos y vulneraciones. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=h6P1lMHXTAw

Comisión de la Verdad. (2022). Mi cuerpo es la verdad: Experiencias de mujeres y personas LGBTIQ+ en el conflicto armado.

DANE. (2018). Población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018.

Davis, A. Y. (2005). *Mujeres, raza y clase* (Vol. 30). Ediciones Akal.

Fonnegra, M. I. O. (2022, mayo 20). La lucha de mujeres afro víctimas de la guerra para que Estado las repare. El Tiempo. https://bit.ly/3D9epWO

Hill Collins, P. (1990). *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Unwin Hyman.

Segura Escobar, N. y Meertens, D. (1997). Desarraigo, género y desplazamiento interno en Colombia. *Nueva Sociedad, 148,* 30-43, marzo-abril.

UNFP. (2020). *Implicaciones del COVID-19 en la población afrodescendiente de América Latina y el Caribe*.

Zabludovsky, G. (1985). Max Weber y la dominación patrimonial en América Latina. *Revista Sociológicas,* 75-96.

“Una fatal profecía me niega la bienandanza”

Extractivocracia, imaginario social e identidad étnico-racial en el cantón Esmeraldas, Ecuador

Alexander Ortiz Prado[1]
Universidad Pedagógica Nacional
aortizp@upn.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-0919-7888

La demanda de las tierras aptas para el desarrollo agropecuario se ha acrecentado; las propiedades han mejorado su valor comercial. El esmeraldeño que nunca se preocupó por legalizar la pertenencia de sus tierras, por cuanto le bastó solamente la simple posesión de ellas y nada más, pues, nadie le discutió sus derechos trasmitidos de padre a hijos por muchas generaciones.
Julio Estupiñán Tello

Introducción

“No somos dueños de la desgracia”. Esta frase me la dijo Francisco Angulo Mina en una entrevista que sostuve con él en febrero del 2018 en la ciudad de Esmeraldas. Hacía referencia a la situación actual de la población afrodescendiente[2] dentro del cantón de Esmeraldas. Este enunciado resume, en cierto sentido, la propuesta central del estudio presentado. Es la

1 Afrocolombiano. Magíster en Antropología por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Ecuador y Doctor (c) en Estudios Culturales Latinoamericanos por la Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador. Docente del programa de Licenciatura en Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Grupo de Investigación Ciudad, Memoria y Medio Ambiente de Esmeraldas.

2 Se hará uso de los términos afrodescendiente y negro de manera indistinta.

manera de nombrar una realidad histórica, donde las condiciones de vida de una población han sido determinadas desde afuera. Además de ello, se supone a Esmeraldas y sus habitantes en una posición de desgracia. ¿Cuál ha sido esa desgracia? Sin dudarlo siquiera una sola vez, se puede decir, que esa desgracia se encuentra íntimamente vinculada a una dependencia histórica, centrada exclusivamente en una economía extractiva impuesta desde el centro (Quito). Dicho de otro modo, desde lo externo.

La condición material e imaginada de Esmeraldas recae, de alguna manera, sobre los cuerpos de la población afrodescendiente que sostienen el peso de una condición colonial, desde donde se los señala como culpables de su propia existencia, por ende, de su estado de "desgracia". Cabe decir que, las voluntades de la cotidianidad y los estilos de vida de los afrodescendientes dentro de la ciudad, han estado relacionadas con decisiones externas que inciden en los sentidos y significaciones internas sobre su existencia. De ahí que, las condiciones, los imaginarios e identidades étnico-raciales de Esmeraldas, hayan sido y sean producidas desde una condición extractivocrática, un sistema de poder neocolonial impuesto sobre el lugar y sus habitantes. Es un "otro" que decide por ella.

En esa idea, se exploran las formas de producción de imaginarios e identidades étnico-raciales, a partir de las distintas maneras de narración de las memorias colectivas que giran alrededor de los afrodescendientes. Esos imaginarios e identidades étnico-raciales de los afrodescendientes, han estado condicionados desde un proceso extractivocrático, que posiciona socialmente los sentidos y significaciones de la presencia y participación de los afrodescendientes en la construcción tanto del país como de la región. De modo que, la extractivocracia es en sí misma, la forma de producción de dependencia de Esmeraldas a través de un proceso de expropiación histórica del ser afrodescendiente y su territorio. Todo ello sostenido desde un racismo sistémico expresado en el espacio de lo cotidiano.

En resumen, la extractivocracia se expresa a través de determinantes raciales, que producen y constituyen una imagen fijada de las maneras de ser en el lugar. Es la historia de un despojo material y espiritual que sirve para controlar la vida de la población. Además de ello, la extracti-

vocracia es aquella desde donde se produce al sujeto de la extracción. Lo convierte en objeto y lo despoja de su condición humana y material de existencia. De ahí que funcione como un dispositivo político que apertura los condicionantes para una economía extractiva, en la vía del despojo territorial y cultural. Esta construye un otro útil y funcional solo desde la imagen de la fuerza.

La dinámica extractivocrática se instaura a través de un discurso dicotómico. Primero se crea la imagen de una región despoblada y aislada económicamente del conjunto de la nación. Luego, se posiciona una representación de región como rica en recursos naturales, habitada por una población negra ociosa que no permite su progreso. Dicho discurso, se introduce como técnica de exclusión y expropiación de las maneras de ser, pensar, hacer y actuar de los afrodescendientes. Es una práctica de la especialización por reiteración del discurso, pasando por el refinamiento de los instrumentos con los que se produce dicha reiteración que, a la vez que es discursiva, también es histórica. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, en ese sentido, hay quienes se especializan en ejercer la técnica, y otros que le dan un giro hacia las posibilidades materiales y espirituales de existencia.

Todo ello, produce la imagen de un sujeto inferior ocupando un lugar lleno de riqueza que no le debería pertenecer. Es decir, primero se construye la imagen, para luego incurrir en el despojo práctico de las condiciones de vida de aquellos afrodescendientes que habitan Esmeraldas. Y, por tanto, no son dueños de la desgracia. Los afrodescendientes o negros no son dueños porque no la producen o la crean. En dicha condición, lo que crean es una multiplicidad de formas de existencia que hacen que la desgracia no sea aceptada del todo. La significación de la vida varía de sentido.

"Uno grita: ¡Por aquí la tunda[3] ahorita corrió!"

La imagen de Esmeraldas ha estado referenciada a lo largo de su historia como un lugar rico en recursos naturales. A su vez, se le ha posicionado social, económica, política y culturalmente desde características espaciales y étnico-raciales. Estas indican un estado de cosas, un conjunto de atributos y propiedades que han ido condicionando las identidades colectivas de la región (Mbembe, 2016). Por ende, su posición dentro del espacio de la nación (Ecuador). Dicho de otro modo, la existencia histórica de Esmeraldas ha estado determinada a partir del reclamo y la imposición de una imagen colonial (Memmi, 1969), produciéndola desde una diferenciación inferiorizada (Said, 2008). Así pues, la producción de esa imagen fue y es el instrumento característico de su colonización. De tal manera, su imaginario se remite a un hecho georacial. Es decir, la determinación de unas características sociales que pasan por el sentido y significación del lugar y las personas que lo habitan. Lo cual implica el despojo del ser.

Los imaginarios impuestos por el colonialismo a lo largo de la historia de Esmeraldas se anclan en la idea de la naturaleza y la vida ("salvaje") desarrollada en ella. Cabe indicar, que su experiencia histórica está determinada por dos momentos que marcan una importancia geográfica, desde donde se perfila una dinámica extrapolada de las realidades producidas en el lugar. Dichos momentos, están centrados en la invención de una geografía "ideal" para el progreso. Por un lado, se encuentra referenciada a la vida colonial y; por el otro, a la vida republicana. Estos van a especificar, como diría Braudel (1970), la larga duración de la experiencia extractiva esmeraldeña.

La vida colonial de la zona viene a determinar una serie de cualidades geográficas y étnico-raciales, condicionadas a través de unas significaciones externas, que en la medida del tiempo se han ido convirtiendo en significaciones internas, fijando una identidad tanto étnica como racial. En ese momento, empieza a imperar la relación entre lo útil y lo existente.

3 Personaje fantasmagórico del Pacífico colombo-ecuatoriano que se les aparece a las personas en forma de un ser querido.

Lo útil, hacía referencia a la posición geográfica que representaba Esmeraldas. Espacio especial en la disputa del control económico y el poder central. Lo existente, se enmarcaba en los productos naturales con poca referencia sobre la población. De ahí, que se produzca esta determinación tan fija e inamovible de la identidad, que no tiene posibilidades de cambio. En ese sentido, lo que se produce es una súper exposición de marcadores tanto étnicos como raciales, convertidos en accesorios que se suman a esa producción de identidad étnico-racial. Este hecho, al final, ha alimentado y reforzado las diferentes formas de racismo que se imponen cotidianamente en el cantón, el país y la región.

En esta época la importancia radicaba en el carácter espacial y no en el de la población. Es decir que, […] "siempre se ha tenido por muy útil, conveniente, y aun necesario al Real Servicio, á la Causa pública, y á vuestro Erario Real, el establecimiento de un mutuo, y reciproco Comercio entre las Ciudades de Quito, y Panamá" (Rumazo, 1948, p. 56). Esmeraldas era el medio que iba a posibilitar tal comercio. Este aspecto muestra, básicamente, el primer período de "integración económica" de aquella al poder central. Se puede decir que, se inaugura la primera dependencia a partir de la carrera por la construcción del camino al mar del Sur.

La apertura del camino al mar del Sur fue un proyecto de las élites andinas en función de la comercialización de los productos. El proyecto no hacía parte de una integración comercial de la provincia de Esmeraldas, ni mucho menos a la estructura colonial (Rueda, 2001). Toda una dinámica que instrumentalizaba a la región en relación con un bienestar externo —el de la élite—.[4] Su imagen aparece como camino. El atributo que se le adjudica es especialmente geográfico en relación con el comercio. En ese sentido, la población —indios, zambos y negros— quedaba al margen del bienestar general. Aquella resultaba parte de los recursos inventariados de la propia región.

4 "Para finales del siglo XVIII, Quito se encuentra en crisis. Situación que hace que se ponga atención a Esmeraldas en relación a oro y la apertura del camino para la comercialización" (Savoia, 1988).

La vida republicana inaugura una nueva condición colonial para la región, a partir de la invención de Ecuador como país desde 1830.[5] Ya no era la colonia la que se imponía, sino el naciente Estado. Esmeraldas se viene a instituir a través del derecho de propiedad ejercido por el Estado-nación, que, por definición, según sus creadores posee el carácter de ser central. Aquel, empieza a determinar los sentidos y formas de apropiación del lugar, repercutiendo en unas maneras de vivir instauradas como identidades étnico-raciales. En ese sentido, el ejercicio del poder se establece a través de la determinación de una identidad productiva, tanto geográfica como étnica-racial, bajo el imaginario real de un espacio-región impuesto. De ahí que se elimine los derechos de la población (negra o afrodescendiente) sobre el suelo (Mbembe, 2016). En este caso, la presencia de la población negra de Esmeraldas no es nada, ni siquiera la ven (Fanon, 1973).

Para ese entonces, la provincia contaba con Esmeraldas como único cantón,[6] el resto se componía de parroquias rurales. A mediados del siglo XIX, continuaba el interés por el camino y la facilidad de comercialización que ofrecería tal apertura. En esa disputa, determinan un nuevo espacio para la cabecera cantonal, y por ahí mismo, el destino de las formas de vida de la población. Se había fijado el destino de la región como centro de enclave económico.[7] El poder central establecía el papel que debería cumplir la región dentro de la idea del progreso y el bienestar común. Progreso y bienestar negado para aquella población que producía la vida en dicho lugar. Nuevamente la población era imaginada como instrumento o extensión del espacio natural. La naciente Esmeraldas se seguía concibiendo desde afuera.

5 Este es el momento en el que Ecuador asume gran parte de la deuda externa adquirida en la separación de la Gran Colombia (ver Terán y Flores, 1981).

6 Establecimiento de Esmeraldas como único centro de administración tanto política como económica de la región.

7 "Al iniciarse la provincia en la vida republicana, con un solo cantón, el de Esmeraldas, una parroquia urbana; San Mateo, Atacames, San Francisco, Muisne, Rioverde, La Tola, Concepción y San Lorenzo, rurales" (Estupiñán, 1983, p. 148).

> El 2 de septiembre de 1852, la Asamblea Nacional Constituyente reunida en Guayaquil por Decreto de esta fecha insiste en el cambio de la cabecera provincial tal como lo había dispuesto la Asamblea de 1846 y en su afán de mejorar las condiciones de Esmeraldas y facilitar la ejecución ordena la derogación de los gastos para la construcción de la casa de gobierno de la iglesia en el nuevo asentamiento; igualmente ordena que se construyan casas para escuelas en todas las parroquias y se establezcan sueldos para los profesores, deroga el pago de los diezmos y primicias por 10 años para los cultivadores en cualquier lugar de la provincia. (Estupiñán, 1983, p. 104)

La idea de mejorar las condiciones no era otra cosa que disponer de un lugar propicio para una administración más directa. Un poder administrativo como garantía de las disposiciones centrales. La dimensión espacial diferenciada de Esmeraldas mostraba las relaciones de poder establecidas desde los espacios de administración de la población, los cuales avalaban el control tanto económico como político. En ese sentido, la ciudad como centro del progreso pasaba a determinar gran parte de las formas de vida del lugar. Lo interesante de este momento, es la coincidencia que tiene con la abolición de la esclavización.[8] Hecho que puntualiza la transformación o el paso —en términos de lo étnico-racial—, de una Esmeraldas zamba a una Esmeraldas negra. De modo que, se celebra el nacimiento de la Esmeraldas negra en su vinculación a la historia del capitalismo local (Mbembe, 2016).

En este caso, las formas de vida de la población negra se encontraban vinculadas a una economía de la subsistencia donde se producía para vivir. Un sistema económico interno basado en la cooperación parental, que repercutía en la ampliación de la autonomía política y cultural de la población. Su existencia dependía de sí mismos. Los ríos eran los caminos que entretejían los sentidos y significaciones de la vida, articulando lo humano con lo no humano. El momento de establecer la importancia de Esmeraldas, manifiesta desde la explotación de sus productos y comercio

8 "Urbina, en 1852, decretó la libertad de los negros, […] Un nuevo concepto de libertad y de derecho, un nuevo concepto de humanidad y religión que devolvió al negro su condición de ser humano, incorporándolo al rol civilizado de la tierra" (Estupiñán Tello, 1976, pp. 35-36).

(Savoia, 1988), trastoca dichas formas de vida al fragmentar de manera práctica los sentidos y significaciones del lugar. La idea del camino se instrumentalizaba en función de un sistema económico extractivo. De ahí que se instaurara todo un proceso de producción y dependencia que condenaría, en cierto sentido, a la desgracia la población afrodescendiente.

En la naciente república aparece la ciudad como centro administrativo. La nueva ciudad de Esmeraldas situada en La Boca (actualmente las Palmas), reflejaba un cambio para la provincia. Aquella iba a establecerse como ruta comercial que posibilitara la integración de la economía nacional al mercado mundial. La ciudad supone la vía del y para el progreso, remplazando someramente al concepto de civilización, que se conecta con los estilos de vida. Un nuevo discurso impera en el imaginario como forma de adiestramiento adecuado para la población.

Es decir que, "el adiestramiento se da a partir de la introducción a la economía de mercado a través del trabajo y la adopción de formas relacionales e iluminadas de gobierno" (Mbembe, 2016, p. 151). El poder central se impone sobre el territorio y la vida de la población afrodescendiente. A Esmeraldas se le asigna toda una política extractiva que reordena, en beneficio externo, el carácter productivo del lugar. De ahí que, se constituya todo un modelo neocolonial definido como extractivocrático, fijando su existencia histórica y dependiente. La idea es el progreso.

Una de las maneras de ejercer el poder sobre la provincia es nombrarlos y representarlos desde el discurso del progreso y la integración económica. Es la instauración de un imaginario vacío, con sentido y significaciones instrumentales. La extractivocracia, es el ejercicio del poder a través de la determinación de una identidad productiva referida hacia un espacio-región permitido. Un sentido de civilización que responde a la integración de la provincia a la dinámica económica del país. Desde esta idea de civilización, la extractivocracia se hace operativa a partir de la expropiación de los recursos y las formas de vida del lugar. A su vez, presenta un ejercicio de despersonificación supuesta como negación del propio ser negro, ya que lo negro se suponía "atrasado", "ocioso", "despreocupado" y poco productivo. Razón que produce una negación de la

mismidad como otro. Lo que no se quiere ser. Es decir, negarse a sí mismo para ser aceptado dentro de un mundo negado a la mismidad. Mostrar que se puede, es producirse en el otro, y a la misma vez, excluirse de él. En últimas, ser como ellos o al menos parecerse.

La integración económica de Esmeraldas estuvo vinculada a la demanda internacional de materia prima. Esta dinámica refuerza el sentido de uso que tiene la provincia en general y la ciudad en particular. A partir de ello, se crea la historia económica de Esmeraldas como un espacio extractivodependiente, marcando su existencia y experiencia desde los ritmos económicos que se imponen desde fuera (Montaño, 1982). La orientación de la vida en el lugar estaba referida hacia los productos exportables. Un control inminente sobre una gran extensión de tierras llamadas incultas, es decir, no productivas. La expresión tierras incultas imaginaba un territorio baldío rico en productos para la recolección y la exportación. El interés dimensionaba un bienestar fuera de los sujetos que la producían.

Las demandas externas —tales como el caucho, la tagua, la madera— iban condicionando las formas de vida de los negros (Escandón y Silva Torres, 1975).[9] Cada producto hilaba y entretejía las experiencias en una serie de acontecimientos naturalizados a partir de características raciales y geográficas. En ese sentido, la radicación de una economía extractiva creaba una identidad imaginada reforzada en el vocablo: "son así", donde primero se los niega y después se los representa negativamente. Su propia existencia estaba marcada por la facilidad que ofrece la naturaleza. De modo que, el negro es un ente natural que actúa espontáneamente, referido a una economía recolectora y extractiva (Estupiñán, 1976). "Vive de lo que le da la naturaleza, porque él mismo es naturaleza".

9 "La tagua y la balsa en su exportación dinamizaron una zona de por si deprimida y cuyo principal centro o cabecera provincial, había ya adquirido ya alguna extensión a nuevos asentamientos poblacionales que fueron expandiendo el núcleo central y generando áreas marginales como El Pampón y la Isla Piedad" (Escandón y Silva Torres, 1975, p. 18).

En síntesis, la segunda mitad del siglo XIX es importante para el destino de Esmeraldas y su población. El proyecto extractivocrático, producto de ese siglo, se centra en tres aspectos claves, que van a determinar la fisionomía económica, social y política de la zona. El primer aspecto, se enmarca en una determinación geográfica (camino) basada en la comercialización de los productos naturales que permitiera una incursión a la economía. El segundo, se refiere a la concentración y tráfico de tierras a partir de la entrega de gran parte de la zona costera —como parte de la deuda- a la Ecuador Land Company[10] (Jácome, 1980; De la Torre y Núñez del Arco, 2015). Y el último aspecto, está centrado en la vinculación económica al mercado mundial a través de la exportación de la tagua entre 1870 y 1930.[11]

Lo que articula todo ello, es el carácter neocolonial de la entrega del territorio a los ingleses.[12] Se instaura una nueva condición de dependencia, específicamente para la población que lo habita. El neocolonialismo se va traduciendo en un colonialismo interno. El Estado se adjudica como único dueño de la tierra y la determina como baldía. Tierras desocupadas, ociosas y aisladas que necesitan de gente prospera e ilustre para hacerlas productivas (Terán y Flores, 1981). El poder del Estado sobre el territorio, se ejercía a través de la técnica de los baldíos y el discurso de lo despoblado y aislado, razón que no permitía el progreso (Wolf, 1879). Una determinación política con una herramienta eficaz produciendo

10 Atacames y El Pailón en San Lorenzo.

11 "La ELCL se convierte en el motor comercial de la región, pues se cambia de una economía de autosubsistencia en favor de una de extracción y exportación en la que el campesino tiene un rol periférico, pues es la empresa la que tiene el poder y la aprobación del gobierno para hacer y deshacer en función de su beneficio" (De la Torre y Núñez del Arco, 2015, p. 161).

12 "El 21 de septiembre de 1857, en el Gobierno del General Francisco Robles, se suscribió el Contrato Icaza-Prietchett por el cual se entregaba a los acreedores ingleses, para su dominio y explotación, 200 000 hectáreas de terrenos baldíos en Esmeraldas, ubicados en el Pailón, Atacames y Súa, más de un millón de hectáreas en la cuenca del río Zamora y otro millón en las márgenes del río Bombonaza, en la región de Canelos" (Pérez, 1997, p. 58).

despojo y expropiación automáticas de las maneras de vivir, originando estilos de vida vinculados a los significantes externos productivos. De ahí que se pueda concebir a los afrodescendientes como extranjeros en su propia tierra, todo un sentido de desposesión.

> Desde entonces sobreviene otra época de calamidades para el desenvolvimiento de Esmeraldas. Sus tierras cercenadas al norte y al sur, los pobladores convertidos en colonos en su propio suelo, privados de las garantías y derechos consignados en la Constitución y leyes de la República, tales como la libertad de comercio, la libertad de transitar por cualquier lugar del territorio patrio, libertad de asentarse en cualquier lugar de la República, explotar los frutos naturales del suelo, etc. (Estupiñán, 1983, p. 113)

El progreso es la ruta que sustenta los sentidos y significantes del despojo de las condiciones y las libertades del ser afrodescendiente. Desde ahí se concibe como un ser de carencia (Memmi, 1969). Se niega las potencialidades propias de producción de la vida al interior del territorio. Al territorio y a la población afrodescendiente se la asigna el rol deliberado del progreso, recayendo todo el peso de la economía sobre ellos. Se vinculan como productos naturales. Era sacrificar una población —la negra— en nombre del bienestar nacional. Un bienestar que no contemplaba el disfrute de aquellos despreciados, negados e invisibilizados.

La asignación de roles alrededor del progreso constituía una imagen deliberada y determinante sobre la condición de los cuerpos de la población afrodescendiente. El rol de los cuerpos masculinos estaba y están condicionados por el uso de la fuerza física; mientras que los cuerpos de las mujeres se referenciaban a partir de la servidumbre, es decir, lo doméstico. Así que, a la vez que se despojaba de manera exclusiva la población, asimismo se incluía como objeto o medio de producción. Este dinamismo extractivocrático concebido desde el despojo, iba operando bajo el sistema de división género-racial del trabajo (Quijano, 2000). La imposición de una imagen colonial reactualizada en este contexto neocolonial. El territorio y la fuerza de trabajo de la población afrodescendiente se objetivan en la vinculación del país, en calidad de economía comercial emergente, dependiente y poco significativa a la gran estructura del capitalismo mundial.

La perpetuación del imaginario de la población afrodescendiente como fuerza física se prolongó a mediados del siglo XX con el boom del banano. Boom, seguido del declive de la producción y exportación de la tagua, marcada por el cierre del funcionamiento de la Ecuador Land Company en 1937 (De la Torre y Núñez del Arco, 2015). Lo relevante en este punto es la manera de vincular a dicha población a este nuevo sistema de producción, basado nuevamente en la expropiación del territorio y la explotación de los afrodescendientes. De nuevo eran acusados de habitar terrenos baldíos y, por lo tanto, seguía sin pertenecerles.

El auge y crisis de la actividad bananera se dio entre los años de 1945 y 1970 extendiéndose hasta 1980. La crisis del banano, no solamente estuvo marcada por la demanda externa del producto, sino también, por decisiones políticas que negaban o prohibían el cultivo en toda la provincia (Estupiñán, 1979). La dinámica de la extractivocracia consistía en determinar los procesos económicos de cada uno de los lugares. Esmeraldas se instituye a partir de un imaginario identitario de construcción de un otro, que determina sus formas de producción y reproducción. Es decir que, se decide desde el poder central con una marcada dependencia: qué producir y cómo producirse. Su importancia seguía siendo su fuerza. Por ejemplo, dice Estupiñán Tello (1994) en su libro *Banano amargo:*

> Pero ahora las cosas eran diferentes; por primera vez el campesino era informado que lo que él tenía como suyo, por haberlo tomado baldío, por haberlo trabajado, por construir el lugar donde crecieron, vivieron, tuvieron días felices y lucharon sus abuelos, sus padres, ellos y sus hijos; al calor de cuyos techos había sobrevivido la unidad de la familia y el alimento de la comunidad, pertenecía al Estado y, como tal, cualquier persona podía denunciarlos y arrebatárselo. De la noche a la mañana asomaron nuevos propietarios con títulos mal adquiridos que despojaban a los ya afincados. (Estupiñán, 1994, p. 43)

Cada auge económico venía cargado de imágenes y prácticas de expropiación, que no solamente estaba direccionada hacia el territorio, sino también al *ser*. Cada uno de esos momentos económicos extractivos basados en el caucho, la tagua y el banano llegando hasta el petróleo; han impactado en las maneras como los afrodescendientes producen la

vida. Su nivel de dependencia a la economía extractiva no cambia. Las decisiones sobre sus condiciones materiales de existencia siguen siendo ajenas a ellos. Las técnicas del despojo siguen siendo las mismas. Sujetos imaginados e identificados como poseedores de fuerza con poca capacidad para pensar, generar y gestionar el progreso, por lo tanto, no son aptos. El discurso estatal nunca ha buscado su incorporación al proyecto nacional (De la Torre y Núñez del Arco, 2015). Julio Estupiñán Bass resume esta larga y permanente lógica extractivocrática impuesta en Esmeraldas y gran parte del Pacífico colombo-ecuatoriano:

¡Caucho! —gritaron primero,
y fuimos a las entrañas
de las más viejas montañas,
para dar al extranjero
por miserable dinero
El jebe que nos pedía.
y al fin de la cauchería,
que a tanto caimán infló,
vi que mi mano quedó
sangrada, enferma y vacía.
¡Tagua! —fue el grito segundo
que nos volvió a la montaña
para realizar la hazaña
de abotonar todo el mundo.
Más volvimos al profundo
abismo de la pobreza
cuando se acabó la esa
que la tagua nos traía,
y desde ese negro día
fue aumentando mi tristeza.
¡Balsa! —fue el grito tercero
que retumbó en nuestra tierra
cuando un maniático a guerra
desafió al mundo entero.
Hitler era el puñetero,
y comenzó su fracaso
cuando le detuvo el paso

la potencia comunista
que liquidó su conquista
volviendo el martillo un mazo.
Después gritaron ¡Banano!
con bramido prepotente,
igual al de la creciente
que hace retemblar al llano.
Volvió el machete a mi mano,
no en actitud homicida,
sino para que mi vida
tuviera cabal destino:
la marcha del campesino
que halla la ruta perdida

(Estupiñán, 1986, p. 44).

Imaginario de lo negro o afrodescendiente

Esmeraldas es imaginada, representada y "conocida" como negra o afrodescendiente (Estupiñán, 1976; Preciado, 2002). Una región racializada en su "desconocimiento". Se le ha adjudicado el apodo: Negra, y a su vez, verde. Todo un imaginario cromático que determina su carácter histórico-cultural, depositado en la presencia de sus recursos naturales y el de su población. Es decir, que la producción y reproducción de sus formas o estilos de vida se encuentra fijadas desde unas cualidades geoétnicoraciales. El sentido de la negritud de Esmeraldas está vinculado a la abolición de la esclavización. Ello se conecta a las nuevas formas de explotación económica de los recursos naturales. Una economía que se sostenía desde la racialización instrumental de la población afrodescendiente como libre uso de la fuerza de trabajo. Por lo tanto, la presencia de las personas negras es garantía de la constitución de un modo de producción centrado en la extracción. Desde ahí se configura la extractivodependencia, gracias, claro está, a una política extractivocrática.

La presencia de los afrodescendientes en Esmeraldas pasa por una representación cargada de estereotipos que naturalizan su propia existencia, enmarcándolos como seres naturales llenos de espontaneidad.

Actitudes y aptitudes centradas en un núcleo categorial que refuerza el peso colonial de la representación de un otro construido desde el sentido de una existencia reconocida, pero a la vez, negada (Said, 2008). Como se sostuvo anteriormente, para la época republicana, las personas negras constituían un instrumento de fuerza útil para el desarrollo de la provincia, la cual estaba vinculada a la economía nacional. […]

> Lo negro no existe en sí mismo. Está producido constantemente. Producir al negro es producir un lazo social de sumisión y un cuerpo de la extracción, es decir, un cuerpo completamente expuesto a la voluntad de un "amo" que se empeña en obtener de él la máxima rentabilidad. (Mbembe, 2016, p. 52)

La presencia de aquellas personas empezaba a considerarse extranjera. Unos extranjeros que significaban invasión y atraso para Esmeraldas (Estupiñán, 1976). Lo negro venía a significar fuerza. De ahí que su existencia y experiencia sea relacionada con los auges económicos que demandan esfuerzo físico. La existencia de las personas negras en la provincia y la ciudad es reducida al trabajo no cualificado. Por otro lado, la distinción étnico-racial de Esmeraldas pasa por el apellido, una manera de espacializar y representar en los cuerpos la etnicidad de la población (Pérez, 1997). A la constitución de lo negro se la sumaba la presencia de nativos y esclavizados venidos de Colombia (Estupiñán, 1976).

Lo negro significaba "atraso".[13] Ente que obstaculiza el progreso por características centradas más a la naturaleza que a la civilización. La relación establecida de las personas negras con la naturaleza está establecida según esta concepción heredada desde la colonia y re-editada en la era republicana en oposición al progreso. Según Estupiñán Tello, la lucha por la libertad —cosa en la que las han puesto a lo largo de la historia—, ha hecho que aquellas personas estén lejos de lo que se supone es la civilización. Esta cuestión está centrada en una justificación simplista y colonial sobre la experiencia de lo negro. Decir que, su lucha por la libertad tuvo

13 "Ya en época de la República y traídos con el incentivo del alto valor de caucho sufrió Esmeraldas una verdadera invasión de negros desde la vecina República de Colombia que en estado de total atraso vinieron hasta ella y sentaron sus reales cruzándose con la población mulata" (Estupiñán, 1976).

como resultado el atraso de la provincia, en especial el del cantón, es producto de un acto perverso instaurado, en las mentes del colonizado por el colonialismo (Fanon, 1973, p. 167). La vida de las personas negras es concebida como sencilla, que se desarrolla de manera natural. Así lo expone Julio Estupiñán Tello al referirse de las personas negras:

> Poco afecto al esfuerzo planificado. Más aún, ajeno a las preocupaciones de educación, atención médica, calzado, agua potable, luz e implementos eléctricos, etc., pudo disfrutar de una vida sencilla, elemental, dominada siempre por dos tendencias: sexo y diversión. Pudo incluso darse el lujo de la poligamia… […] Por los ríos, única arteria vital, el negro aún en estado primitivo penetró en la montaña, en la tierra baldía, donde encontró su libertad. Allí se refugiaron los evadidos de las haciendas de la serranía y de los "criaderos de negros" que los jesuitas mantenían en el Chota y Salinas de Imbabura. Por ello hubo caseríos desconocidos, especialmente en la zona norte, donde los negros vivían semidesnudos y hablaban su propio dialecto. (Estupiñán, 1976, p. 71)

A esta imagen se le suma la de Teodoro Wolf (1879) al hacer referencia a la geografía, especialmente de los ríos de Esmeraldas: el río Santiago "en sus partes medias e inferiores es habitado por la raza negra. En el pueblo de Chachabí, "toda la población [exclusivamente negra] vive esparcida en las orillas inferiores. En el río Quinindé, "todavía no existen habitantes estables en esas hermosas y frondosas orillas. No se encuentran más que algunos ranchos provisionales de los caucheros y pocos platanales recién sembrados" (p. 22). Una comunidad ribereña ennegrecida ubicada al norte. Seres concebidos como naturalmente espontáneos.

Para la mente colonial, los negros no responden a los intereses de la educación y la salud. Mucho menos a las demandas por el agua potable y la energía eléctrica. Es como si el negro autoprodujera su propia marginalidad de una forma natural. Asimismo, se comprende que lo negro también viene de afuera (Colombia) y con las mismas características producidas dentro de un imaginario esencialista, que no representan el progreso y mucho menos a la civilización. Es como si el espacio los produjera de forma natural, donde sus comportamientos y conductas son expresadas

instintivamente. Un estilo de vida vinculado a una personalidad colectiva que se hace identidad a través de la relación con el ambiente.

> Un medio ambiente generoso como el de Esmeraldas, con el dilatado horizonte de su mar, no podía imprimir en sus habitantes sino generosidad, desprendimiento, romanticismo, bondad, franqueza, espíritu aventurero. La abundancia y facilidad que le ofrece el medio para satisfacer sus más elementales necesidades, lo hacen confiado, pues no duda que mañana habrá tanto como hoy de que alimentarse, imprevisivo, pues, para qué va a atesorar si existe la fuente inagotable de los recursos que le proporcionan su medio de vida; comparte cuanto tiene hoy, porque mañana al alcance de su mano tiene nuevas oportunidades de abastecimiento. Si todo lo que necesita para satisfacer sus elementales y primarias necesidades lo tiene con tanta facilidad, ¿para qué va a esforzase…? El medio, el paisaje, y su porción racial, lo hacen alegre, bullanguero, parrandero, bebedor, y mujeriego. (Estupiñán, 1976, p. 97)

La cita indica nuevamente el sentido de lo "negro" como producto de un proceso reiterativo de reducción. Una manera de ocultamiento y simplificación de lo que significa ser una persona "negra" dentro de la construcción histórica-cultural de Esmeraldas. Es el posicionamiento de lo "conocido", negando lo conocible de lo que es ser una persona negra en el lugar. Valores estereotipados vinculados a una supuesta conducta libertaria ocultando las realidades impuestas por la práctica neocolonial. La abundancia de sus recursos naturales media la construcción del imaginario y las identidades de la población negra. Las identidades de aquella se han vaciado de contenido. La idea de la despreocupación por el progreso, hacen que se les niegue el papel jugado dentro de la experiencia "civilizatoria". No producen progreso, sin embargo, eran necesarios y útiles para que fuera posible.

Es la relación entre el reconocimiento y la negación. Todo un proceso de transformación y borramiento de las prácticas identitarias de la comunidad afrodescendiente (negra) ¿A qué se debe dicha intención? La respuesta a esta pregunta cae en el anhelo por alcanzar el progreso. Una manera de percibir la alteridad entre la tradición y el progreso, lo urbano y lo rural, la pertenencia y la distinción. El alcance al progreso no se alcanza

a través de lo negro, sino, según Estupiñán Tello, desde el mestizaje. En ese sentido, La concepción de una Esmeraldas mediada por el cruce racial, donde cada una aporta la mitad de su ser para convertirse en uno solo. Esta concepción está representada en el mestizaje, es desde ahí en que se significa el progreso cultural y económico agenciado desde el cantón.

Así pues, el progreso viene a remplazar a la noción de civilización. El blanqueamiento de las formas de vida que difumina las particularidades de los grupos humanos. Es la manera como se va concibiendo la separación a través del borramiento de la diferencia. Esta manera de concebir a Esmeraldas, también repercute en el imaginario de alcanzar el universalismo provincial como una meta en el camino de la existencia. El mestizaje (lo mulato o zambo) tiene la intención de separarse de lo que es negro, o como dirían popularmente: de lo renegrido, que solamente representa una cuestión física y cultural basada en la fuerza y el canto.

De ahí que se hable de un "negro legítimo". Legitimidad corporalizada y espacializada en las personas perteneciente a la parte norte de la región. Gente que solamente es reconocida por su tez oscura, la "sencillez" y la "humildad", además de su "eterna sonrisa". Como diría Julio Estupiñán Tello en su libro *El negro en Esmeraldas.* La síntesis del negro: la risa. Al parecer no han sido nada más. Despreocupados de su propia experiencia, pero culpables de ella. Hacedores de la desgracia corpo-territoriliazada y fijada en unos cuerpos oscuros proscritos por la civilización, el progreso y el desarrollo. En ellos la desgracia ha marcado la división social del trabajo, ubicándolos en el último escaño del imaginario social construido históricamente.

A manera de conclusión

La producción económica, vinculada a la idea de la integración económica de la provincia, se encuentra íntimamente relacionada con la constitución y experiencia de la ciudad. Además, se establece una producción de espacios de comercialización y dinamización de la exportación e importación. A mediados del siglo XIX, se instaura oficialmente una economía extractiva. Un modo de producción externo que va a marcar los

lineamientos del proceso extractivodependiente que sufre Esmeraldas. La extractivodependencia está cargada de mecanismos de despojo, basado, particularmente, en la estereotipación de la población desde el imaginario de lo inferior. Lo que recae en las formas de vida de los afrodescendientes o negros. Una colonización permitida, ya que, para muchos representa el camino hacia la civilización, concebida como progreso.

En la segunda mitad del siglo XX, la dinámica extractivista se incrementa: banano, petróleo y madera. Estas actividades extractivas empiezan a demandar servicios. Unos servicios con los que no contaba la ciudad y mucho menos la provincia. Para los años de 1970, la educación no iba en sintonía con la economía que iba tomando fuerza en el lugar. La realidad educativa se encontraba alejada de la realidad económica; motivo por el cual, las fuentes de trabajo se reducían para los esmeraldeños. Dicha situación, respondía como un mecanismo de expropiación, desigualdad y control. El desarrollo de Esmeraldas estaba en manos ajenas. La falta de capacitación para las realidades económicas a las que se enfrentaban es otra de las maneras de despojo. De ahí que, se comience a producir narrativas en relación con las capacidades de los habitantes. "No saben, son ignorantes, brutos y no les importa". La "desgracia" se había consumado.

> Y, continuó el quemeimportismo frente a las conquistas diarias que tiene que llevar a cabo el trabajador, víctima en todos los órdenes del quehacer humano para su supervivencia, a través del descubrimiento del ACEITE…
>
> Y, continuó la no observancia del descalabro de ayer de otras fugaces quimeras, como lo fueron el CAUCHO, la TAGUA, la BALSA y otras fugacidades menores…
>
> Y, continuó el verde y dorado desvivirse por palpar el rostro de la FELICIDAD…
>
> Y, haciendo equilibrios, en la ancha y angosta, elástica y floja cuerda de la empresa privada, la verde y dorada ZARZUELA BANANERA…
>
> Y, ¡CONTINUÓ EL VERDE ESPLANDOR HASTA SU TOTAL COLAPSO! (Gómez, 1981, p. 20)

Lo negro o afrodescendiente en Esmeraldas se ha constituido alrededor de una práctica neocolonial extractivocrática, determinante en la

producción de las maneras de vivir, y los sentidos y significaciones de la propia experiencia. De ahí que no sean dueños de la desgracia. El sentido que le ha dado a la región, en términos históricos, es el de un lugar lleno de riqueza que fundamenta las dinámicas de extracción a lo largo de su experiencia. Su presencia, estuvo y está marcada por la pertinencia en función de unas políticas económicas vinculadas a los auges económicos impuestos externamente. Exterioridad que recae en la dependencia de las maneras de vivir de los pobladores de Esmeraldas, y en especial, de los afrodescendientes.

Población que ha evidenciado en su cuerpo el peso de la colonialidad a través de una construcción imaginada que lo constituye como una herramienta útil para el desarrollo pleno de la actividad extractiva. Los mecanismos que han imperado están referidos a la naturalización del lugar y de los afrodescendientes. "Es una provincia verde y negra". Verde en el sentido de ser un lugar propio de la naturaleza. Negra, en relación con su población. Población que se suma a su naturaleza, o como parte integral de ella. Seres naturales. Esta imagen ha estado soportada en la idea de un lugar sin dueño.

Dicho de otra manera, la dinámica de racialización de la provincia ha estado y está vinculada a la economía extractiva. Un lugar determinado política y económicamente desde el poder central. Es la manera como se determina los modos de vida de las personas que habitan la provincia, sostenida en la idea de lo que es negro y la función que cumplen, o se quiere que cumplan, en el desarrollo de una nación que los niega como sujetos y solo los ve como objetos de la producción. En resumen, la racialización de Esmeraldas es la manera como el poder se ha impuesto, creando un imaginario social de la población en el sentido de expropiarlos de su propio ser. El fin último siempre ha sido extraerle lo que posee. De ahí que, terminemos diciendo, que la extractivocracia produce a Esmeraldas y al negro o los afrodescendientes en elementos de la extracción. Los convierte en objetos y lo despoja de su condición de existencia.

En medio de la desgracia, sin negarla y en oposición a ella, los afrodescendientes como grupos humanos reconstruyen su existencia comu-

nitaria, autorreparan sus sentidos y significaciones existenciales. Han llenado de contenido todos los espacios de la vida, generados por procesos de vaciamiento producto de "otro" imaginado. Es decir, que en medio de la desgracia se han autorreparado. De manera que:

> […] a través de un giro espectacular logró —*el afrodescendiente*—[14] transformarse en símbolo de un deseo consciente de vida, en una fuerza que brota, flotante y plástica, comprometida planamente con el acto de la creación y capaz de vivir en varios tiempos y varias historias simultáneamente. (Mbembe, 2016, p. 33)

Referencias bibliográficas

Braudel, F. (1970). *La historia y las ciencias sociales.* Alianza Editorial.

De la Torre, A. y Núñez del Arco, F. (2015). Ecuador Land Company: dependencia y cesión de soberanía. En E. Almeida (ed.), *Monopolios y poder en la Historia del Ecuador* (pp. 138-168). Superintendencia de Control del Poder del Mercado.

Escandón, J y Silva Torres, J. (1975). *Documento de trabajo No 6. Diagnóstico de la estructura urbana de la ciudad de Esmeraldas. Tomo I.* Esmeraldas. OIPE.

Estupiñán, J. (1976). *El negro en Esmeraldas. Apuntes para su estudio.* El Pionero.

Estupiñán, N. (30 de septiembre de 1979). Las 20.000 hectáreas. *La Tribuna*, *6.*

Estupiñán, J. (1983). *Historia de Esmeraldas. Monografía integral, Tomo I.* Offset "Los Colorados".

Estupiñán, N. (1986). Duelo de gigantes. Ediciones Contragolpe.

Estupiñán, J. (1994). *Banano amargo.* Fondo Editorial de la Casa de la Cultura Ecuatoriana "Benjamín Carrión".

Fanon, F. (1973). *Piel negra, máscaras blancas.* Editorial Abraxas.

Gómez, A. (1981). *Ecos de la marimba y otros ecos. Tomo I.* Talleres "Gráfica MENDEZ".

Jácome, N. (1980). *El estrato popular urbano de la ciudad de Esmeraldas.* Quito, Ecuador: CONADE.

Mbembe, A. (2016). *Critica de la razón negra.* Futuro Anterior Ediciones.

Memmi, A. (1969). *Retrato del colonizado.* Ediciones de la Flor.

14 Término introducido.

Montaño, V. (1982). Economía y producción en la provincia de Esmeraldas. *Colección Pambil, Libro No 4.* Centro de Investigación y Cultura del Banco Central.

Pérez, M. (1997). *Historia general de Esmeraldas. Tomo I.* Editorial Universitaria "Luis Vargas Torres".

Preciado, A. (2002). Breves consideraciones acerca de la negritud en Esmeraldas. *Revista Letras, 184*, 34-37.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.

Rueda, R. (2001). *Zambaje y autonomía. Historia de la gente negra de la provincia de Esmeraldas.* Ediciones Abya-Yala.

Rumazo, J. (1948). *Documentos para la historia de la Audiencia de Quito. Tomo II.* Afrodisio Aguado.

Said, E. (2008). *Orientalismo.* Debolsillo.

Savoia, R. (1988). Asentamientos negros en el norte de la provincia de Esmeraldas (1761-1825). En R. Savoia (ed.), *El negro en las américas* (pp. 63-80). Ediciones Abya-Yala.

Terán, E. y Flores, J. (1981). *La deuda exterena del Ecuador.* Banco Central del Ecuador, Corporación Editora Nacional.

Wolf, T. (1879). *Memoria de la geografía y geología de la provincia de Esmeraldas.* Imprenta del Comercio.

Carrera de Antropología
Carrera de Educación
Carrera de Educación Intercultural Bilingüe

El derecho a la participación plena de hombres y mujeres afroamericanas en los sistemas de educación superior es una causa emergente que entrelaza militancias comunitarias y académicas. Además de promover la presencia afroamericana en las aulas, en cargos administrativos universitarios de medio y alto rango y en los organismos de co-gobierno universitario, la acción colectiva debe enfrentar la subalternización de sus saberes, pedagogías y metodologías en las políticas universitarias. Los artículos aquí reunidos abordan este conjunto de problemas que denuncian un diseño basado en la desigualdad y el racismo.

Las contribuciones identifican presupuestos epistémicos inscritos en la experiencia histórica y en la Negritud como horizontes desde los cuales proponer lineamientos de fondo para una educación superior inclusiva, equitativa y antirracista. También, ofrecen aproximaciones críticas respecto al eurocentrismo académico y las prácticas de conocimiento en diversas ciencias: sociales, de la religión y el derecho. Finalmente, proponen pensar las relaciones entre Negritud y academia desde trayectorias biográficas y experiencias comunitarias y de aprendizaje.

ISBN: 978-9942-46-098-1
9 789942 460981